# DIE EINSTELLUNG DER PÄDAGOGEN ZU STAAT VOLK UND POLITIK IN DER WEIMARER REPUBLIK

Ergebnisse einer Untersuchung von Lehrerzeitschriften

DISSERTATION

zur

Erlangung des Grades eines Doktors der Erziehungswissenschaften

an der

PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE RUHR

in

Dortmund

vorgelegt

von

Regine Roemheld M.A.

aus Freiberg/Sachsen

---

Drucklegung: 9. März 1973

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41536502_0009

# DIE EINSTELLUNG DER PÄDAGOGEN ZU STAAT VOLK UND POLITIK IN DER WEIMARER REPUBLIK

Ergebnisse einer Untersuchung
von Lehrerzeitschriften

DISSERTATION

zur

Erlangung des Grades eines Doktors
der Erziehungswissenschaften
an der

PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE RUHR

in

Dortmund

vorgelegt

von

Regine Roemheld M.A.
aus Freiberg/Sachsen

---

Drucklegung: 9. März 1973

Referent: Prof. Dr. Gerhard Wuthe
Korreferent: Prof. Dr. Ernst Horst Schallenberger
Tag der mündlichen Prüfung: 22. 2. 1973

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

INHALTSVERZEICHNIS


| | Seite: |
|---|---|
| 1. Thema und Methode | 1 |
| 2. Die Situation der Lehrer bis 1933 | 11 |
| 2.1. Soziale, materielle und rechtliche Lage bis 1918 | 11 |
| 2.1.1. Volksschullehrer | 11 |
| 2.1.2. Philologen | 15 |
| 2.2. 1919 - Bilanz für die Lehrer | 17 |
| 2.2.1. Volksschullehrer | 17 |
| 2.2.2. Philologen | 21 |
| 2.3. Die schulpolitische Entwicklung bis 1933 und das Engagement der Lehrer | 24 |
| 2.3.1. Grundschulgesetz | 24 |
| 2.3.2. Reichsschulgesetzentwurf | 31 |
| 2.3.3. Lehrerbildung | 46 |
| 2.3.4. Sparmaßnahmen | 55 |
| 3. Schonraum Schule | 65 |
| 3.1. Autonomie der Erziehung | 65 |
| 3.2. Politisierung d. Erziehung | 70 |
| 4. Vorstellungen der Pädagogen in der Weimarer Republik von Staat, Volk und Politik | 81 |
| 4.1. Wesenszüge und Elemente des Staates | 81 |
| 4.2. Volk - Nation - Gemeinschaft | 100 |
| 4.3. Demokratie als Volksstaat | 108 |
| 4.4. Politik und politisches Handeln | 122 |
| 5. Erziehungsziel: Der Staatsbürger | 141 |
| 6. Politik - Theorie und Praxis | 161 |
| 6.1. Tradition der idealistischen Staatsphilosophie | 161 |
| 6.2. Sehnsucht nach Harmonie | 165 |
| 6.3. Politik - das schmutzige Geschäft | 170 |
| 7. Einstellung der Lehrer zur Weimarer Republik | 176 |

Seite:

7.1. Volksschullehrer 176
7.2. Philologen 183
7.3. Staatsbürgerliche Erziehung 192
8. Anmerkungen 203
9. Bibliographie 279

Anhang:
Lebenslauf
Eidesstattliche Versicherung

## 1. THEMA UND METHODE

Der Weimarer Republik ist es, wie bekannte Darstellungen zeigen[1], nicht gelungen, innerhalb ihres Herrschaftssystems eine den Lebens- und Wirkungsformen der parlamentarischen Mehrparteiendemokratie entsprechende geistige Grundhaltung ihrer Bürger zu erzeugen und dadurch den jungen Staat zu konsolidieren. Fragt man nach den Gründen für diesen Mißerfolg, so stößt man u.a. auf die Überlegung, ob denn, wenn schon die ältere Generation den politischen Umschwung von der Monarchie zur Republik geistig nicht nachvollziehen konnte, nicht wenigstens die Schule einen Beitrag zur Erziehung überzeugter Demokraten hätte leisten können.

"Schule" darf in diesem Zusammenhang nicht als Bezeichnung für eine Institution verstanden werden, die man völlig losgelöst von der historischen Situation betrachten könnte, in der sie existiert hat. Vielmehr ist sie durch ihre Träger - Lehrer, Schüler, Eltern und Verwaltung - eingebunden in den gesellschaftlichen, politischen und ideologischen Rahmen ihrer Zeit. Deshalb kann ein Autor mit der Darstellung von Erziehungskonzepten und Bildungsinhalten politischer und historischer Unterweisung[2] zwar einen Beitrag zur Klärung der Frage leisten: Wieweit hat die Schule der Weimarer Republik für die Demokratie erzogen?; sie kann aber aufgrund seines deskriptiven Ansatzes und ohne Darlegung seines eigenen Demokratieverständnisses keine ideologiekritische Untersuchung der politischen Einstellung derer vornehmen, die eine solche Erziehungsarbeit hätten leisten müssen.[3]

Dieser Mangel führt bei den zwei Untersuchungen über die staatsbürgerliche Erziehung in der Weimarer Republik von E. Becker und H. Weber[4] dazu, daß die in Fragen politischer Erziehung maßgeblichen Pädagogen (opinion leaders) Litt, Spranger und Kerschensteiner eine allzu positive Bewertung ihres politischen bzw. demokratischen Bewußtseins erfahren. Hinzu kommt, daß das Fehlen einer Klärung der Begriffe "staatsbürgerlich" und "politisch" als Bezeichnungen für unterschiedliche Erziehungskonzepte offensichtlich ebenfalls als Folge fehlenden ideologiekritischen Bewußtseins beider Autoren anzusprechen ist[5].

Gegenstand der vorliegenden Untersuchung ist weder die staatsbürgerliche Erziehung der Weimarer Republik in Form und Didaktik - wie sie auch von Theodor Wilhelm (Oetinger) dargestellt wurde[6] - noch ihr Geschichtsbild, wie es sich in ihren Schulbüchern widerspiegelt[7]. Vielmehr beschäftigen sich die folgenden Ausführungen mit der Frage, wie sich politische Einstellungen von Pädagogen - opinion leaders und Multiplikatoren - in den von ihnen formulierten und angestrebten Erziehungszielen niederschlugen und ob diese Ziele auf die Anforderungen eines demokratischen Staates an seine Bürger ausgerichtet waren.

Im Unterschied zu den oben erwähnten, geisteswissenschaftlich orientierten Untersuchungen, die sich, wie auch diejenige Kreppels (in Schoeps: Zeitgeist im Wandel)[8], in ein und demselben methodisch auf die reine Reflektierung von Ideen und Theorien eingeenten Bereich bewegen, folgt die vorliegende Arbeit der schon 1933 von J. Dolch aufgestellten Forderung nach

einem Vergleich von politischer Vorstellung und politischer Praxis[9]. Damit soll vermieden werden, daß der "Zeitgeist" sozusagen als Absolutum betrachtet und die Interdependenz zwischen ihm und den tatsächlichen politischen und gesellschaftlichen Gegebenheiten außer Acht gelassen wird. Die politischen Gegebenheiten werden also in ihrer ständigen Einwirkung auf politische Einstellungen gesehen und umgekehrt. Auf diese Weise gewinnt man z.B. eine Erklärung dafür, weshalb die Volksschullehrer einen Staat so lebhaft begrüßten, der den Gymnasiallehrern in seinem Sinn und Zweck während seines 15-jährigen Bestehens fremd blieb, obwohl sie ihm gegenüber verbal ihre Loyalität zum Ausdruck brachten.

Eine zweite Aufgabe, die die Durchleuchtung der Vorstellungswelt der Lehrer zu leisten hat, liegt in der ideologiekritischen Klärung von Begriffen aus der Sprache der Politik, mit denen insbesondere die opinion leaders (Litt, Spranger, Kerschensteiner, Foerster) arbeiteten und - wie zu zeigen sein wird - die Begriffswelt der Multiplikatoren, d.h. der berufstätigen Lehrer, prägten. Eine solche Klärung ist notwendig, weil sie - abgesehen von Ansätzen bei Oetinger[10] - in den meisten Darstellungen über Erziehung und Bildung in der Weimarer Republik fehlt. Um sie zu erarbeiten, wird in der vorliegenden Dissertation versucht, die politische Begriffswelt der Pädagogen der Weimarer Republik unter Heranziehung zahlreicher wörtlicher Zitate möglichst genau zu analysieren und diese Analyse im Sinne des Ideologiebegriffs von K. Mannheim, Th. Geiger und K. Lenk in

das subjektive Beziehungsfeld des Lehrers und seiner Berufsgruppe zu stellen.

Das Konglomerat von damaligen Begriffen, Deutungen und Denkstrukturen läßt es nicht zu, ein Demokratieverständnis der Lehrerschaft jener Zeit herauszuarbeiten, um unter Bezugnahme auf dieses die Frage zu beantworten, welche politische Einstellung die Pädagogen zur Weimarer Republik in Theorie und Praxis hatten. Das Problem der Haltung einer Demokratie gegenüber, wie sie die Weimarer Republik darstellte, läßt sich jedoch nicht behandeln, wenn man nicht den Gegenstand einer solchen Haltung umreißt, d.h. einen Demokratiebegriff formuliert. Da die Pädagogen in den zwanziger Jahren unseres Jahrhunderts diese Arbeit nicht geleistet haben, ist es notwendig, einen eigenen Demokratiebegriff zu umreißen, um ihn als Maßstab an die Erziehungsziele und die Erziehungspraxis der Lehrer der Weimarer Republik zu legen. Damit wird bewußt der Standpunkt Gunnar Myrdals eingenommen, der sich in seiner Schrift "Objektivität in der Sozialforschung" dazu bekennt, "daß der Forscher" - besonders in der Sozialforschung - "auf seiner Suche nach Wahrheit von der Tradition, seiner Umgebung und seiner Persönlichkeit bestimmt wird. Zudem gibt es ein irrationales Tabu, über diesen Mangel zu reden".[11] Er spricht weiter davon, daß die Methodologie der Sozialwissenschaften zum größten Teil "metaphysisch" und "pseudoobjektiv" ist und daß die Forscher die Werturteile, die ihre Untersuchungen enthalten, sich und anderen zum Bewußtsein bringen sollen.[12]

Der Demokratiebegriff, der der vorliegenden Arbeit zugrundegelegt wird, soll deren Ausgangsposition sichtbar und die sich anschließenden Darlegungen diskutierbar machen. In Übereinstimmung mit Steffani wird die Demokratie als "die (zumindest formal) gesicherte Möglichkeit für alle Bürger" definiert, "Selbstbestimmung durch freie und aktive Partizipation am politischen Prozeß zu optimieren, bzw. negativ gewendet, Fremdbestimmung auf ein rational begründbares Maß reduzieren zu können"[13]. Dies setzt in der modernen Massendemokratie in Anlehnung an Hättich[14] eine politische Ordnung mit offener pluralistischer Herrschaftsstruktur voraus, allerdings erweitert durch die soziale Komponente. Die Herrschaftsordnung ist offen, weil delegiert. Sie ist pluralistisch, weil nicht nur e i n Organ (die Regierung) Herrschaft ausübt, sondern neben ihm noch andere Organe, wobei durch die soziale Komponente auch Minderheiten die Möglichkeit eingeräumt wird, an diesem Prozeß teilzuhaben. Sie ist nach Stammer[15] personell und institutionell transparent und damit kontrollierbar; ihre Machtträger stehen zu den Machtunterworfenen in einem rechtlich einander zugeordneten Verhältnis. Darüber hinaus muß eine politische Ordnung, um demokratisch zu sein, eine offene, konkurrierende politische Willensbildung in Form von freien Wahlen, Konkurrenz von Information und Propaganda, Kontrolle durch öffentliche Meinung implizieren[16]. Schließlich soll sie offene, partielle Repräsentation enthalten, so daß prinzipiell jeder an der Repräsentation teilhaben kann und die gewählten Repräsentanten auswechselbar sind. Im Gegensatz zum totalen Staat wird der

Bürger in der Demokratie nur partiell integriert, d.h. der Bürger muß sich nicht total den politischen Belangen widmen und darf von der Regierung nicht total in Anspruch genommen werden. Andererseits muß sich aber der Bürger in der Teilhabe an der Macht, d.h. am Geschäft der Machtträger üben können. Dies wiederum setzt entsprechende Kenntnisse voraus, deren Erwerb durch soziale und bildungspolitische Mobilität garantiert werden muß (Lohmar)[17].

Auffallend an der auf den folgenden Seiten untersuchten Personengruppe ist ein absoluter Mangel an Verständnis für Kritik, Kontrolle und Konflikt, die als dem demokratischen System immanente dynamische Elemente zu betrachten sind. Im Gegensatz dazu wird bei den Lehrern insbesondere der Konflikt zum "Krisensymptom"[18]. Für die Kontrolle der Macht, so meinte man, reiche das sittliche Gewissen aus, ohne zu bedenken, daß dies nur bei Menschen funktioniert, die weder manipulierbar noch voll integrierbar sind. Dem oben formulierten Demokratiebegriff konnte das klassische liberale Staatsmodell, das in jener Zeit gewiß schon progressiv war und insbesondere von den Volksschullehrern vertreten wurde, nicht gerecht werden. Dennoch muß dieser Demokratiebegriff den folgenden Ausführungen zugrundegelegt werden, um unter Bezugnahme auf ihn eine Antwort auf die Frage zu suchen, ob die Demokratie in der Zeit der Weimarer Republik überhaupt eine Chance zum Überleben oder gar zur Weiterentwicklung hatte.

Die vorliegende Arbeit beschränkt sich auf die sogenannten neutralen Lehrergruppen und deren publizistische Organe, d.h. diejenigen, die sich nicht als politisch verstanden und sich nicht direkt oder indirekt an eine Partei angeschlossen hatten: Volksschullehrer und Philologen, wobei bezüglich der letzteren zu bemerken ist, daß diese - in Anlehnung an den Namen des entsprechenden Verbandes und seines Organs - gewählte Bezeichnung die Ober- und Gymnasiallehrer aller Fachrichtungen umfaßt. Das politische Selbstverständnis dieser Lehrergruppen ist bisher durch die Forschung nicht geklärt worden; eine solche Klärung wird auf den folgenden Seiten versucht. Dabei wird sich herausstellen, daß diese Lehrer keineswegs politisch neutral blieben, obwohl sie sich vehement für eine Trennung zwischen Schule und Politik einsetzten. Obwohl sie um die parteipolitische Neutralität der Schule kämpften, wurden doch die Schlagworte von der Autonomie der Schule und der Pädagogik selbst zu Mitteln im Kampf um die Unabhängigkeit von Staat, Kirche und Parteien und damit Teil einer hohen Maße politischen Auseinandersetzung. Denn gerade das Ringen um die Autonomie der Pädagogik im Zusammenhang mit der staatsbürgerlichen Erziehung enthielt bei aller vorgegebenen Loyalität der demokratischen Republik gegenüber ein wesentliches Element der Verweigerung gegenüber eben diesem Staat. Und erst in allerjüngster Zeit kommen unsere Pädagogen zu der Einsicht: "Die Schule ist kein apolitischer Raum"[19]. Die Schule läßt sich nicht aus dem großen sozialen und politischen Raum herausdestillieren. Um dies für die Weimarer Republik deut-

lich zu machen, wurde die Verflechtung der Lehrer und der Schule mit den politischen Verhältnissen jener Zeit dargestellt. Daran soll auch der Gegensatz verdeutlicht werden, in dem die politischen Vorstellungen der Pädagogen zu den tatsächlichen politischen Verhältnissen standen. Zusätzlich werden Gedanken einiger maßgeblicher Staatstheoretiker angeführt, um den Grad inneren Beziehung zwischen der damaligen Staatswissenschaft und dem politischen Denken der Pädagogen der Weimarer Republik aufzuzeigen.

Letztlich kreist die vorliegende Arbeit um die Grundsatzfeststellung, daß eine Demokratie ohne Demokraten nicht lebensfähig ist. Ob gerade die Lehrer solche Demokraten waren, soll auf den folgenden Seiten untersucht werden. Dabei besteht Klarheit über die Problematik, die darin liegt, daß die hier zu Wort kommenden Lehrer nur pars pro toto genommen werden können, d.h. daß von der Minderheit derer, die sich im gesprochenen und geschriebenen Wort geäußert haben, auf die schweigende Mehrheit geschlossen werden muß. Dennoch ist zu hoffen, daß mit den folgenden Ausführungen wenigstens punktuell in das politische Bewußtsein einer Bevölkerungsgruppe hineingeleuchtet wird, deren Entscheidung für oder gegen die Weimarer Republik lebenswichtig für diesen Staat war.

Die vorliegende Untersuchung behandelt in einem ersten Abschnitt die materiellen und sozialen Verhältnisse der beiden oben erwähnten Lehrergruppen, Volksschullehrer und Philologen bis 1918, die ab 1919 für sie eintretenden Veränderungen und ihren schulpoliti-

schen Kampf bis 1933. Zu einer Art Drehpunkt dieser Arbeit wird das Kapitel "Schonraum Schule", in dem sich anhand der Frage der Autonomie der Schule auf der einen Seite und ihrer zunehmenden Politisierung auf der anderen die Interdependenz zwischen tatsächlichem politischen Geschehen und der politischen Ideen- und Begriffswelt der Lehrer gut darstellen läßt. Im Anschluß daran wird die politische Ideen- und Begriffswelt der opinion leaders unter den Pädagogen nachgezeichnet, von der sich diejenige der Multiplikatoren, also der in den Schulzimmern tätigen Lehrer klar erkennbar ableiten läßt. Dasselbe gilt für die Erziehungsinhalte, an denen dargelegt werden kann, daß die Schüler der Weimarer Republik auf das Leben in der Demokratie nicht vorbereitet werden konnten, weil die Lehrer selbst nicht auf eine demokratische Erziehung vorbereitet waren. In zwei weiteren Abschnitten werden Gründe für das Auseinanderklaffen von politischer Theorie und politischer Praxis bei den Pädagogen vorgebracht. Es folgt eine abschließende Betrachtung über die Einstellung der Lehrer zur Weimarer Republik und über den Niederschlag, den diese Einstellung in der zeitgenössischen politischen Erziehung fand. Diese Betrachtung führt zu der Feststellung, daß eine Erziehung zur Anpassung und zum Sicheinfügen nicht geeignet war, demokratisches Denken und Verhalten im Sinne des oben formulierten Demokratiebegriffes zu erzeugen und zu fördern und damit Voraussetzungen für die Selbstbestimmung des Einzelnen im gesellschaftlichen Gefüge und für die Ausgewogenheit der Wahrung der Interessen von Individuum und Gesellschaft optimal zu garantieren.

Zur Quellengrundlage für die vorliegende Arbeit wurden hauptsächlich die Aussagen von Pädagogen in den wichtigsten publizistischen Organen ihrer Berufsverbände gemacht: Deutsches Philologen-Blatt (PhBl.), Die Deutsche Schule (DS), Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung (ADLZ), Die Erziehung (Erz.), Vergangenheit und Gegenwart (VG). Diese Auswahl des Quellenmaterials beruht auf der Überlegung, daß die zeitgenössischen Äußerungen der Lehrer zu den aktuellen schulpolitischen Ereignissen einen höheren Informationswert bezüglich ihres damaligen politischen Bewußtseins haben als rückblickende Schilderungen von einer außerhalb des untersuchten Zeitabschnittes liegenden Warte, bei denen mit Verzerrungen zu rechnen war, verursacht durch Erinnerungslücken, Rechtfertigungsversuche, Beschönigungen u.ä. Darstellungen aus späterer Zeit wurden nur in Einzelfällen berücksichtigt, wo dies für ein besseres Verständnis notwendig erschien. Daß darüber hinaus weitere zeitgenössische Quellen - wie z.B. Gesetzblätter - herangezogen wurden, bedarf keiner ausführlichen Erwähnung.

Die folgenden Seiten behandeln u.a. das Problem der politischen Erziehung in der Schule der zwanziger Jahre. Die vielen Fragen, die sich in diesem Zusammenhang heute für den politischen Unterricht stellen, sind noch weitgehend ungelöst. Die Diskussion hierüber ist in vollem Gange. Die vorliegende Arbeit versucht, einen Beitrag zu dieser Diskussion zu leisten.

## 2. DIE SITUATION DER LEHRER BIS 1933

### 2.1. Soziale, materielle und rechtliche Lage bis 1918

#### 2.1.1. Volksschullehrer

Die Volksschullehrer - insbesondere die Landlehrer - waren in Deutschland bis 1918 wirtschaftlich, sozial und rechtlich am stärksten benachteiligt und deshalb in dem Bemühen um Durchsetzung ihrer standespolitischen Interessen am aktivsten. Ihre Gehälter lagen unter denen der mittleren Beamten und beliefen sich etwa auf die Hälfte der Einkommen von Geistlichen und Oberlehrern. Zur Aufbesserung des meist kärglichen Familienbudgets waren sie gezwungen, berufsfremde - besonders kirchliche - Nebentätigkeiten zu übernehmen. Um diesen Mangel zu beheben, stellten die Volksschullehrer ihre Gehaltsforderungen unter das Motto: Das Amt muß den Mann ernähren![1)]

Ihre mißliche Lage läßt sich gut am Beispiel der Volksschullehrer Preußens skizzieren: In diesem größten und für das Schulwesen auch in den außerpreußischen Staaten in zunehmendem Grade maßgeblichen Land des Deutschen Reiches[2)] hatte das "Allgemeine Landrecht" von 1794 den Kirchen ihr überkommenes Aufsichtsrecht über die Volksschulen belassen, obwohl diese formalrechtlich zu "Veranstaltungen des Staates"[3)] wurden. Im Widerspruch zu diesem Grundsatz des "Allgemeinen Landrechts" wurden die Volksschullehrer jedoch nicht Staatsbeamte, sondern blieben wie bisher im Dienst der Kirchen und Kommunen. Infolgedessen verbesserte sich ihre wirtschaftliche, gesellschaftliche und rechtliche Situation im Vergleich zu früheren nicht.[4)] Darüber hinaus enthielt man den Lehrern wesentliche staatsbürgerliche Rechte vor: das

preußische Schulgesetz vom 3. 5. 1851 verbot ihnen beispielsweise unter Androhung eines dienstlichen Tadels und gegebenenfalls der Entlassung die Mitgliedschaft in politisch aktiven Vereinen; Wohlverhalten wurde dagegen mit Steuerfreiheit belohnt.[5] Weiterhin durften sie weder Stadt- bzw. Gemeindeverordnete noch Mitglieder des Magistrats noch Schöffen werden.[6]

Zu der finanziell (Gehalt unter dem Sozialminimum), beruflich (geistliche Aufsicht) und rechtlich (Kirchendienst) ungünstigen Lage der Volksschullehrer kam eine in zunehmendem Maße als unerträglich empfundene soziale Diskriminierung. In Preußen verlief der Berufsweg des künftigen Volksschullehrers von der Volksschule über Präparandenanstalt und Seminar - beide konfessionel gebunden - wieder zurück in die Volksschule. Er besuchte nicht die für die Vorbereitung auf das Gymnasium eingerichtete Vorschule. Infolgedessen blieben ihm Kontakte mit dem Bildungsbürgertum sowie darüber hinaus ein Universitätsstudium verschlossen. Die Fortbildung der Landlehrer wurde sogar noch von Geistlichen besorgt.[7] Im Gegensatz zu Preußen gab es in Bayern, Baden, Braunschweig, Sachsen und Westfalen keine, in Hessen und Württemberg nur wenige Vorschulen; hier kam der spätere Volksschullehrer während der Jahre seines eigenen Volksschulbesuches wenigstens in Berührung mit Vertretern des deutschen Bildungsbürgertums. Er hatte allerdings auch hier nicht die Möglichkeit, ein Studium an der Universität zu absolvieren.[8]

Diese Umstände machen es verständlich, daß die Volksschullehrer sich auf einen sozialen Aufstieg zweiter Klasse verwiesen fühlten.[9] Hinzu kommt, daß die Be-

soldung sich an der Ausbildung orientierte, die ihnen keine Chancengleichheit mit anderen Lehrern bot. Deshalb ging das Streben der Volksschullehrer dahin, aus diesem circulus vitiosus auszubrechen. Sie forderten gleiche Ausbildung für alle Lehrer, d. h. Abschaffung der getrennten Ausbildungswege, insbesondere Hochschulstudium für alle Lehrer, eine einheitliche Besoldungsordnung und die Befreiung aller Lehrer von kirchlicher Aufsicht und ihre Unterstellung unter die Fachaufsicht des Staates.[10] Johannes Tews, der politisch führende Kopf des Deutschen Lehrervereins, faßte diese Forderungen in dem Leitsatz zusammen: "Eine Schule - ein Lehrstand; ein Lehrstand - eine Besoldungsordnung!"[11] Die Lehrer orientierten sich in diesem Kampf an dem Leitbild, das Diesterweg ihnen vor Augen stellte: der wissenschaftlich gebildete, geistig mündige - d. h. von Bevormundung durch Geistliche, Juristen und Behörden befreite -, in der Obhut des Staates rechtlich und wirtschaftlich gesicherte Lehrer.[12]

Die schwierige Situation der Volksschule - und besonders der Landschule - ergab sich nicht nur aus der starken kirchlichen Abhängigkeit, die die Lehrer als sachlich ungerechtfertigte Beeinträchtigung ansahen und mit der Forderung nach Autonomie der Pädagogik und der Schule beantworteten (siehe Kapitel 3,1). Die Volksschullehrer empfanden es darüber hinaus als starke Vernachlässigung schulischer Belange durch den Staat, daß, wie in Preußen, überfüllte Klassen mit 70 Kindern als normal betrachtet wurden - in denen eine gute pädagogische Arbeit natürlich nicht geleistet werden konnte. Gerade die Volksschullehrer bekamen über ihre Schüler einen ausgezeichneten Einblick in die sozialen Verhältnisse insbesondere der ärmeren Be-

völkerungsschichten. Sie neigten deshalb im allgemeinen zu starkem sozialpolitischen Engagement. Hieraus erklärt sich auch ihre Ansicht, daß Bildung - auch im Hinblick auf den eigenen Aufstieg aus den unteren Bevölkerungsschichten - ein Hebel für die Verbesserung sozialer und wirtschaftlicher Verhältnisse sei.[13)] So ist es nicht verwunderlich, daß die Volksschullehrer - vor allen in konservativen Ländern des Deutschen Reiches, wie Preußen - an tiefgreifenden Änderungen des Herrschaftssystems interessiert waren.

Um ihren standespolitischen Forderungen Nachdruck zu verleihen, begannen die Volksschullehrer sich unter Führung Diesterwegs und Wanders 1848 und in den Jahren danach in zunehmendem Maße zu Lehrerverbänden zusammenzuschließen. Aus der Einsicht heraus, daß viele kleine Vereine nicht genügend Durchsetzungskraft entwickeln konnten, entschlossen sie sich 1871 zur Gründung des "Allgemeinen Deutschen Lehrervereins". Allen Bemühungen zum Trotz gelang es diesem ersten "gesamtdeutschen" Interessenverband der Lehrer nicht, sich zu einem Vertretungsorgan a l l e r Pädagogen zu entwickeln. So konnten sich z.B. die Oberlehrer aus unüberwindbaren sozialen Interessengegensätzen heraus nicht entschließen, Mitglieder des Deutschen Lehrervereins (DLV) zu werden.[14)] Dieser blieb somit ein Interessenverband der Volksschullehrer. Das hinderte ihn nicht daran, sich zu einer der einflußreichsten standespolitischen Massenorganisationen zu entwickeln, die 1920 135000 Mitglieder und damit fast 70 % aller Volksschullehrer und -lehrerinnen des Deutschen Reiches umfaßte.[15)] Davon lebte die Hälfte der Mitglieder, nämlich 68000, in Preußen.[15a)] Infolgedessen galt den Belangen der preussischen Volksschullehrer sowie den preußischen Schulverhältnissen besonderes Interesse.

### 2.1.2. Philologen

In einer weitaus besseren Lage als die Volksschullehrer befanden sich die Philologen. Ihr Emanzipationsprozeß von der Kirche war seit nahezu hundert Jahren abgeschlossen.[16)]

In dem bildungspolitisch einflußreichsten deutschen Staat, Preußen, waren seit dem "Allgemeinen Landrecht" von 1794 die Lehrer an Universitäten und Gelehrtenschulen Staatsbeamte,[17)] d.h. im Vergleich zu den Volksschullehrern rechtlich und wirtschaftlich abgesichert. Hierdurch sowie durch weitere schulpolitische Maßnahmen, die im Laufe der Zeit in zunehmendem Maße von den übrigen deutschen Staaten übernommen wurden, entstand allmählich im ganzen Reich ein homogener Gymnasiallehrerstand.[18)]

Die Bildungsreform Humboldts sicherte mit der Errichtung des Gymnasiums und der Einführung des Staatsexamens (1810) den Einfluß des Staates auf die höhere Schule, in der nur wissenschaftlich ausgebildete und staatlich approbierte Lehrkräfte eingesetzt wurden.[19)] Diese in der Folgezeit verbesserte akademische Ausbildung bestimmte das berufliche Selbstverständnis der Oberlehrer, sicherte ihren sozialen Status und trug ihnen ein auskömmliches Gehalt ein.[20)] Sie erkämpften sich darüber hinaus ihre Gleichstellung mit den Richtern[21)] und gewannen schließlich auch für die Gehaltsforderungen der Volksschullehrer Vorbildcharakter.[22)] Dem Schulmeister und Katecheten dienten sie als Leitbild[23)] und genossen so innerhalb der gesamten Lehrerschaft hohes Ansehen.

Mit zunehmender Integration in das etablierte und beamtete Bürgertum fanden sie sich mit ihrer deutsch-nationalen

Einstellung[24] auf der Seite der Konservativen aller Schattierungen. Diese Integration und den sozialen Aufstieg machte Paulsen auf dem ersten deutschen Oberlehrertag 1904 in Darmstadt deutlich, als er betonte: der Gymnasiallehrer sei nun Gelehrter und Beamter geworden. Der Oberlehrer reagierte auf diese Entwicklung mit uneingeschränkter Loyalität gegenüber dem bestehenden Herrschaftssystem.[25] Kaiser Wilhelm II konnte sich deshalb in der Stunde der Not unbesorgt auf die Hilfe der Gymnasiallehrer verlassen. In einem Erlaß von 1889 verpflichtete er sie zur Beeinflußung der Jugend gegen die "verderblichen Lehren" der Sozialdemokratie, ohne daß allerdings die Jugend in den politischen Tageskampf hineingezogen werden sollte.[26] Damit wurde auf verhängnisvolle Weise der deutschen Schule erstmals eine politische Erziehungsaufgabe gestellt[27] und die Diskussion über den staatsbürgerlichen Unterricht eröffnet. Die Bedeutung der daraufhin entstandenen staatsbürgerlichen Konzepte von Spranger, Kerschensteiner und Foerster für die weitere schulpolitische Entwicklung, die sich auch in der Zeit der Weimarer Republik nicht änderten, ist nur vor dem Hintergrund dieser vom Kaiser geforderten Integration in den monarchischen Staat richtig zu bewerten. Daß die Philologen diesen kaiserlichen Anspruch nicht zum Anlaß einer kritischen Überprüfung ihres Verhältnisses zum Staat machten, zeigt, bis zu welch hohem Grad sich schon zu dieser Zeit ihre innere Bindung an den monarchischen Staat entwickelt hatte. Ihre Debatten kreisten vielmehr um die Gleichstellung der verschiedenen Typen von Gymnasien (Real- und humanistische Gymnasien), um Berufsanforderungen, Schülerzahlen und Lehrinhalte. Als 1883 die Vorschulen in Preußen gesetzlich sanktioniert wurden, zementierte man hierdurch den von den Volksschullehrern bekämpften sozialen Abstand zwischen höherer Schule und Volksschule,[28] sicherte den Elitestatus der Gymnasien und damit der Oberlehrer.

## 2.2. 1919 - Bilanz für die Lehrer

### 2.2.1. Volksschullehrer

Der unbefriedigende Status der Volksschullehrer hatte den Deutschen Lehrerverein bis 1918 immer wieder dazu veranlaßt, Forderungen zur Verbesserung ihrer wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Lage zu stellen.[29] 1919 sah er nach dem Scheitern der ersten deutschen Reichsverfassung von 1848[30] die Chance kommen, auf das Zustandekommen einer demokratischen Verfassung Einfluß zu nehmen. In einer Eingabe vom 16. 2. 1919 an die Nationalversammlung forderte er eine einheitliche Regelung des Schul- und Bildungswesens für das Reich, insbesondere:

1. die allgemeine Schulpflicht bis zum 18. Lebensjahr und die ordnungsgemäße Pflege und Erziehung der noch nicht im Schulalter stehenden Kinder;
2. die Unentgeltlichkeit des gesamten öffentlichen Unterrichts und den organischen Aufbau des Schulwesens;
3. eine Einschränkung des Privatschulwesens;
4. die einheitliche Ordnung der Ausbildung und Besoldung des gesamten Lehrerstandes und die volle staatsbürgerliche Freiheit der Lehrer.

Weiter forderte der Deutsche Lehrerverein ein Reichsschulamt zur Durchführung des Reichsschulgesetzes. Ein weiteres Gesetz sollte die Beziehungen zwischen Staat und Kirche so ordnen, daß die noch bestehende Abhängigkeit der Schule von der Kirche beseitigt würde. Dabei war vor allem an Geistliche gedacht, die im Auftrage der Religionsgemeinschaften den Religionsunterricht leiteten oder im Auftrag des Staates die nebenamtliche Schulaufsicht

ausübten.[31] Diese Forderungen ergaben sich aus den oben erwähnten Notständen und Benachteiligungen der deutschen Volksschullehrer und zielten auf deren reichseinheitliche Behebung sowie auf die Einführung der Einheitsschule ab.

Das Schulprogramm, das der DLV im Juni 1919 veröffentlichte, präzisierte die eben genannten Forderungen. Hier bekannte der DLV sich zum Volksstaat, der "auf der Erziehung aller Staatsbürger zur höchsten Leistungsfähigkeit und vollen sittlichen Verantwortlichkeit" beruhe. Deshalb müsse die öffentliche Schule "der gesamten Volksjugend die Möglichkeit bieten, alle Anlagen und Kräfte des Körpers und des Geistes auszubilden". Kernpunkte des Schulprogramms sind: Einheitlichkeit des Schulwesens, Chancengleicheit im Bildungswesen, Freiheit von jedem konfessionellen Zwang, einheitliche und wissenschaftliche Vor-, Aus- und Fortbildung der Lehrer, ausschließliche Unterstellung des Schulwesens unter den Staat. Dabei fällt das betont soziale Engagement zugunsten aller im Ausbildungsprozeß Benachteiligten auf.[32]

Die enge Verbindung zwischen dem DLV und der Deutschen Demokratischen Partei[33] ermöglichte der Volksschullehrerschaft in der Nationalversammlung eine beachtliche Einflußnahme auf die Abfassung der Grundrechtsartikel im Bereich "Bildung und Wissenschaft" in der Weimarer Verfassung.[34] Da sich nach einigem Zögern auch die SPD bereiterklärte, diese Ziele zu vertreten,[35] schien den Volksschullehrern die verfassungsmäßige Verankerung ihrer schulpolitischen Grundvorstellungen sicher zu sein. Jedoch beraubte das frühzeitige Ausscheiden der DDP aus der Koalition von 1919 (Versailler Vertrag) den DLV seines

stärksten Anwaltes in der Nationalversammlung. Die Sozialdemokraten sahen sich daraufhin zur Bildung einer Koalition mit dem Zentrum gezwungen, das diese ihm gebotene Gelegenheit zum Geltendmachen seines konservativen schulpolitischen Konzepts nur zu gerne ergriff.[36] Der Einfluß des Zentrums schlug sich in der endgültigen Fassung der entsprechenden Verfassungsartikeln nieder.[37] Zwar fanden sich in diesen Artikeln alle wesentlichen Wünsche der Volksschullehrer - oft wörtlich - wieder, die der DLV im Juni 1919 in seinem Schulprogramm zusammengefaßt hatte.[38] Dem Zentrum war es jedoch gelungen, die für die SPD entstandene Zwangslage dahingehend auszunutzen, mit Art. 146 Abs. 2 die Verpflichtung zur Einführung einer einheitlichen Grundschule zu lockern: die konfessionelle - wie auch die weltliche - Grundschule war möglich, wenn genügend Eltern sie verlangten.[39] Die simultane Einheitsschule, um die der DLV kämpfte, war damit nicht Regelschule, sondern neben ihr standen gleichberechtigt zwei weitere Schulformen.

Man fragte sich im DLV, ob diese Artikel eine tragfähige Grundlage für eine einheitliche Schulpolitik sein konnten.[40] Für den DLV drückte sich in ihnen nicht nur "eine verhängnisvolle Preisgabe staatlicher Hoheitsrechte" aus; er hielt diese Artikel auch für "unvereinbar mit den Grundsätzen des Volksstaates und den Forderungen der Erziehungswissenschaften, wenn für die wichtigsten Angelegenheiten der Volksschule noch länger einseitige kirchliche Wünsche und Interessen maßgebend sein sollen. Es widerspricht weithin dem Grundsatz der Rechtsgleichheit und ist ein Unrecht an der Jugend des Volkes, wenn die Volksschule bekenntnismäßig gestaltet wird, während Mittel- und höhere Schule von dieser Bindung befreit sind. Der Deutsche

Lehrerverein fordert für die Volksschule daher aufs dringendste deren Anerkennung und Sicherung als reine Staatsschule und als gleichwertiges Glied der künftigen nationalen Einheitsschule"[41]. So war das zentrale Anliegen des DLV, das sein führender schulpolitischer Vertreter, Johannes Tews, in den Worten "ein Volks, eine Schule, ein Lehrerstand" formuliert hatte,[42] unerfüllbar geworden. Ohne eine einheitliche Schule konnte es kein von sozialen und konfessionellen Schranken befreites Volk und keinen einheitlichen Lehrerstand geben.

Trotzdem konnten die Volksschullehrer einen Erfolg für sich verbuchen: erstmals wurde ein Teil ihrer Forderungen grundsätzlich in einer geltenden Reichsverfassung verankert - Ausbildung in primär öffentlichen Schulen, fachmännische Staatsaufsicht, allgemeine Schulpflicht vom 6. bis zum 18. Lebensjahr, einheitliche Lehrerbildung, Beamtenstatus für alle Lehrer, organisches Schulwesen, ohne diskriminierende Zweigleisigkeit, Ausbildungsbeihilfen, Einschränkung des Privatschulwesens, Befreiung der Lehrer von dem Zwang zur religiösen Unterweisung, die stets mit einer kirchlichen Kontrolle verbunden war. Diese unbestreitbaren Erfolge waren nicht zuletzt der Tatsache zu verdanken, daß "der neue Staat ... zahlreiche Lehrer in die Regierungen, in die Volksvertretungen und in die Kreis- und Gemeindeverwaltungen gebracht und ihnen auch sonst im öffentlichen Leben maßgebende Stellungen eingeräumt" hatte.[43]

Gerade die Volksschullehrer fühlten sich diesem Staat besonders verpflichtet, erwarteten sie doch von ihm auch für die Besserung ihrer wirtschaftlichen und gesellschaft-

lichen Lage wesentliche Unterstützung. Tews sprach von der "Erneuerung unseres geistigen Lebens, unserer sittlichen Kräfte", die nur durch die "Erneuerung der Erziehung" zu erreichen sei.[44] Der große Wunsch der Volksschullehrer war die deutsche Bildungs- und Kultureinheit über alle Staatsgrenzen hinweg.[45] Sie fühlten sich verpflichtet, ihr Volk, "das für die Selbstregierung noch nicht reif ist, da es über Nacht in die staatliche Freiheit hineingeraten ist, wie die Unschuld vom Lande ins Unglück", fähig zu machen, diese neue Freiheit richtig zu handhaben.[46]

### 2.2.2. Philologen

Ein so positives Engagement für die Weimarer Republik läßt sich bei den Philologen nicht feststellen. Im Gegensatz zu den hoffnungsvollen Erwartungen, die der schulpolitische Sprecher des DLV in seinen regelmäßigen schul- und bildungspolitischen Kommentaren "Umschau" in der "Deutschen Schule" gegenüber dieser jungen Republik äußerte, fällt im "Deutschen Philologenblatt" anfangs ein beinahe renitentes Schweigen zu der tiefgreifenden Veränderung des politischen Systems in Deutschland auf. Der Philologenverband äußerte sich weder zu aktuellen politischen Fragen, noch bot er ein geschlossenes Schulprogramm an. Eine solche Passivität läßt sich wohl einmal aus der deutsch-nationalen Einstellung der Philologen erklären, die sie bereits vor dem Kriege gezeigt hatten, zum anderen aus der Tatsache, daß ihre Forderungen bezüglich ihres Status und der von ihnen gewünschten Schulstruktur grundsätzlich schon vom alten System erfüllt worden waren, und schließlich aus ihrer abwartenden Haltung gegenüber der allgemeinen politischen Entwicklung nach dem Ende des ersten Weltkrieges.

Aus einzelnen kleinen Episoden läßt sich erkennen, daß auf seiten der Philologen ein geheimer Widerstand gegen die Weimarer Republik schwelte. Als z.B. ein Berliner Rektor dem republikfeindlichen Verhalten seiner Schüler tatenlos zugesehen hatte und deswegen vom Kultusministerium gemaßregelt worden war, erklärten sich sämtliche Gymnasialrektoren mit ihm solidarisch.[47] Zahlreiche Gymnasiallehrer verwahrten sich gegen "Diskriminierungen", die sie in neuen Verordnungen zu finden glaubten, mit dem Argument, sie hätten Erziehungsziele, wie z.B. im preußischen "Schulgemeinde-Erlaß"[48] formuliert sind, seit Jahren vertreten[49]. Hannoveraner Philologen wendeten gegen diesen Ministerialerlaß betreffs Schulgemeinde und Schülerrat[50] ein, er beinhalte eine schematische Übertragung parlamentarischer Formen auf eine ganz anders geartete Gemeinschaft von Mitgliedern, die nach Alter und Reife sowie nach ihrer Stellung als Erzieher und Zöglinge doch sehr ungleich seien. Sie hielten die Wahl eines Lehrers durch Schüler für gefährlich und meinten, vor dem Mißbrauch der Verhandlungsbefugnisse des Schülerrates warnen zu müssen. Entsprechend dieser an einem hierarchischen Schüler-Lehrer-Verhältnis orientierten Kritik wendeten sie sich "gegen die schrankenlose Freiheit zur Bildung irgendwelcher unpolitischer Vereine und zum unkontrollierten Verkehr derselben zwischen den verschiedenen Anstalten".[51]

In dem oben erwähnten preußischen Ministerialerlaß[52] findet sich folgender Passus: "Möge ein neues Verhältnis von Kameradschaft zwischen Euch und Euren Lehrern entstehen, möge die Schule gereinigt werden von dem Ungeist der toten Verordnung, des Mißtrauens und der Lüge!"[53]

Auf diesen Satz reagierte das Kollegium eines Berliner Gymnasiums scharf und eindeutig: "Allerdings haben wir die Schüler in einem bestimmten Geist erzogen. Es ist das im Grunde noch der alte geschichtlich erwachsene preußische Geist, der Geist der sittlichen Reinheit und Selbstbeherrschung, des Gehorsams und der Ehrfurcht, der Bedürfnislosigkeit, der Arbeit, der Hingabe und selbstlosen Unterordnung unter die Forderungen der Gesamtheit."[54)]

Wenn auch dieser Erlaß über die Schulgemeinde von vielen Philologen gebilligt wurde,[55)] so läßt sich doch hinter den negativen Stimmen in Anbetracht der Vorkriegseinstellung der Philologen (national-monarchistisch) die Spitze eines schweigenden Eisbergs vermuten.

Die Dynamik der Volksschullehrer in dieser Anfangsphase der Weimarer Republik kann bei den Philologen schon deshalb nicht erwartet werden, weil diese sich ja mehr in der Position derer befanden, die zu halten versuchten, was sie gerade erst ein reichliches Jahrhundert besaßen - Status, Besoldung, soziale Sicherung. Sie hatten mit der Monarchie im besten Einvernehmen gelebt und glaubten, bei der neuen, ihnen fremden Staatsform ein Mißtrauen der Regierung ihnen gegenüber befürchten zu müssen. So beobachteten sie die sich wandelnde politische Szenerie mit vorsichtiger Zurückhaltung.

## 2.3. Die schulpolitische Entwicklung bis 1933 und das Engagement der Lehrer

### 2.3.1. Grundschulgesetz

Im Gegensatz zu der Defensive, in der sich die Philologen hielten, versuchten die Volksschullehrer in den ersten Jahren der Weimarer Republik mit aktiver Teilnahme an der Bildungspolitik ihre Forderungen ins Spiel und durchs Ziel zu bringen. Ein sichtbarer Erfolg war ihnen dabei lediglich in der Frage der gemeinsamen Grundschule beschieden.

Auf dem Weg zur "nationalen Einheitsschule", wie sie Kerschensteiner in Kiel 1914 mit dem DLV gefordert hatte[56], erwies sich die Vorschule als erstes großes Hindernis. Ihre Beseitigung durch Reichsgesetz wurde erschwert durch die unterschiedlichen Vorstellungen bei Parteien, Lehrern und Gewerkschaften von der Dauer des Lehrganges[57]. Dennoch ließen sich DDP, SPD, DLV, katholische Lehrer und christliche Gewerkschaften von der Grundvorstellung leiten, daß eine gemeinsame Erziehung - wie lange auch immer - geistigen und sozialen Ausgleich schaffe und ein Bildungsweg nicht zu rasch festgelegt werden dürfe.

Dagegen stand die Front der Oberlehrer, die die höhere Schule in ihrer bisherigen Konzeption - also auch die dreijährige Vorschule - erhalten wissen wollten[58]. Wenn sie von Einheitsschule sprachen, meinten sie eine allgemeine Volksschule als Gegenstück zum Gymnasium, eine Schule also, die wiederum

die Volksmassen getrennt vom Gymnasium unterrichten sollte. Die Grundschule sollte nach ihrer Ansicht getrennt von jener Volks- und Einheitsschule laufen und - nach dem Vorbild der Vorschule - ihrerseits nach drei Jahren die Schüler auf das Gymnasium entlassen. Ein solches Konzept entsprach ihrer Meinung nach der Differenzierung der Schulbildung nach Neigung und Begabung der Schüler. Die von den Volksschullehrern angestrebte Einheitsschule, so meinten sie, fördere nur die "liebe Mittelmäßigkeit"[59]. Allzudeutlich zeigt sich in diesem Konzept das Bemühen um die Erhalten der alten, elitären Bildungsinstitutionen unter neuem Etikett. In den unterschiedlichen Begriffsinhalten bei Philologen und Volksschullehrern kommt die tiefe Kluft innerhalb des Lehrerstandes zum Ausdruck.

Dennoch wurde das Gesetz am 28. April 1920 als erstes und letztes Reichsschulgesetz in der Weimarer Nationalversammlung unter dem Eindruck des Kapp-Putsches[60] verabschiedet. Die Deutschnationalen, die-streckenweise zusammen mit der DVP - das Konzept der Gymnasiallehrer vertraten, konnten das Zentrum unter dem Druck der Ereignisse nicht mehr zu einer Koalition gewinnen. Damit war dem Gesetz eine breite Mehrheit sicher[61].

Man hatte sich mit ihm auf eine gemeinsame vierjährige Grundschule geeinigt, auf die die weiterführenden Schulen aufbauten. Die öffentlichen Vorschulen sollten "alsbald" abgebaut werden, wobei eine Frist zum Abschluß der Aktion bis zum Beginn des Schuljahres

1924/25 gesetzt wurde. Den privaten Vorschulen wurde eine Frist bis zum Beginn des Schuljahres 1929/30 gewährt. Im Falle wirtschaftlicher Härten, die durch den Abbau verursacht wurden, sollten aus öffentlichen Mitteln Entschädigungen gezahlt werden, Vorschullehrer aus öffentlichen Schulen konnten bei gleichem Gehalt in Volksschulen angestellt werden. Privatunterricht für Kinder im Grundschulalter wurde nur ausnahmsweise zugelassen[62].

Daß dieses Gesetz großzügigen Interpretationen seitens der Gegner Raum ließ, beweisen die Kämpfe in den folgenden Jahren. Wie stark es - besonders in Preussen - unterlaufen wurde, zeigt ein Artikel in der "Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung", demzufolge der Betrieb an den Vorschulen 1921 uneingeschränkt weiterlief. In Anbetracht der ungeklärten Finanzierungsfrage wurde das Gesetz kurzerhand auf Eis gelegt[64]. Auch ein erneuter Erlaß des preußischen Kultusministers Haenisch zur beschleunigten Durchführung verhalf ihm nicht zu größerer Durchschlagskraft[65]. Während sich der DLV gegen eine Durchlöcherung oder gar Aufhebung des Gesetzes entschieden wehrte[66], setzten die Philologen und die Eltern ihren zähen, heimlichen Kampf um die dreijährige Grundschule, teilweise mit ziemlich unschönen Kniffen, fort[67]. Hiergegen wendete sich eine neuerliche Verordnung des preußischen Kultusministers Boelitz von 1923, die mit allem Nachdruck den zwangsweisen Besuch der vierjähren Grundschule betont[68].

Die Diskussion wurde erneut angeheizt, als die DVP mit Unterstützung der DNVP und der Oberlehrer 1923 einen Gesetzentwurf im Reichstag einbrachte, demzufolge die Grundschule nach Bedarf auf drei Jahre beschränkt und die neunjährige Oberschule beibehalten werden sollte. Demgegenüber beharrten DDP und SPD auf vierjähriger Grundschule und achtjähriger Oberschule. Daraufhin rief der Preußische Lehrerverein zum Kampf gegen diesen Gesetzentwurf auf[69].

Die Volksschullehrer verloren jedoch in ihrem Kampf immer mehr Terrain. 1925 durchbrach Württemberg das Grundschulgesetz, indem es die Erlaubnis gab, die 2. oder 3. Klasse in Fällen besonderer Begabung von Schülern überspringen zu lassen.[70] Die Novellierung des Paragraphen 1 des Grundschulgesetzes vom 18.4.1925 durchbrach die vierjährige Grundschulpflicht und gestattete besonders leistungsfähigen Schulkindern nach Rücksprache mit dem Grundschullehrer und nach Genehmigung der zuständigen Schulbehörde einen Übergang auf die höhere Schule schon nach drei Jahren[71]. Ein preußischer Einspruch hatte diese Novelle nicht verhindern können[72]. In einer Durchführungsverordnung des preußischen Kultusministers Becker, der die vierjährige Grundschule nach wie vor als Norm betrachtete[73], wurden die von der Novelle vorgesehenen Sonderfälle als seltene Ausnahmen dargestellt[74]. Nach Beckers Ansicht war die Novelle das sichtbare Ergebnis des Kampfes konservativer Kreise der Philologen gegen die vierjähre Grundschule, die das neunjährige Gymnasium zwangsweise um ein Jahr einschränken mußte. Die Frage der Dauer des Gymnasiums war jedoch noch nicht

geklärt[75]. Der unklare Wortlaut der Novelle war, so meinte Becker, zwar als parlamentarischer Kompromiß geeignet, mußte aber für die praktische Verwaltung zu einer "Quelle absoluter Rechtsunsicherheit" werden[76].

So war es nicht zu verwundern, daß die Durchführungsverordnung des preußischen Kultusministers zu der umstrittenen Novelle die Gegensätze zwischen DLV und Philologenverband vertiefte. Während der Deutsche Lehrerverein zum Kampf für die vierjährige Grundschule als erste Stufe zur Gesamtschule aufrief und im Parlament, bei der Presse und bei den Eltern starke Unterstützung fand[77], interpretierte der Philologenverband den Text der Novelle und der Durchführungsverordnung seinen Absichten entsprechend zugunsten einer dreijährigen Grundschulzeit: Ihren Interessen gemäß erklärten die Philologen, Preußen sei durch die Novelle dem Reich gegenüber verpflichtet. Sie stellten fest, daß "im Einzelfalle", d.h. "in jedem einzelnen Fall" der Schüler die Schule wechseln könne. Damit könne das pädagogische Hindernis für das Weiterkommen begabter Schüler[78], der Zwang zur vierjährigen Grundschule nämlich, allmählich aufgehoben und die dreijährige Grundschule und im Anschluß daran die nunjährige Oberschule zur Regel werden[79].

Der Ablauf der Ereignisse läßt erkennen, wie stark die Volksschullehrer schon 1925 in die Defensive gedrängt waren. Die Eingabe des Deutschen Lehrervereins an den Reichstag, in der er noch einmal alle Argumente für die Erhaltung der vierjährigen Grundschule vorge-

tragen hatte[80], fand im Parlament im Gegensatz zu früheren ähnlichen Vorstößen keine ausreichende Unterstützung, um die Auseinandersetzung über diese wichtige Frage zugunsten der Volksschullehrer zu wenden. Ihre Interessenvertreter - DDP, SPD und streckenweise USPD - mußten seit 1919 stark schrumpfende Zahlen von Abgeordneten im Reichstag hinnehmen und konnten deshalb kein wirksames Gegengewicht gegenüber den erheblich anwachsenden Gruppen der Konservativen bilden[81]. Enttäuscht stellte Tews damals fest, daß nun die erste Lücke in das Grundschulgesetz von 1920 gerissen worden sei. Die Novelle sei "ein lediglich gegen die vierjährige Grundschule gerichtetes Ausnahmegesetz"[82].

Das zweite Problem im Grundschulgesetz war der Abbau der privaten Vorschulen. Die Frage der Entschädigungen blieb zunächst jahrelang zwischen Reich und Ländern ungeklärt. Schließlich begab sich das Reich seiner kaum gesicherten Kompetenzen in der Grundschulfrage, indem es sich an den Kosten der Entwicklung der Grundschule nicht mehr beteiligte[83]. Damit wurde wiederum eine wesentliche Forderung der Volksschullehrer, die nämlich nach einer Reichsschulpolitik, unterlaufen. Das Reich erwies sich immer wieder als zu schwach, die Kompetenzen zur Grundsatzgesetzgebung nach Art. 10,2 Weimarer Verfassung auszufüllen und die entsprechenden Entscheidungen durchzusetzen[84]. Obwohl das Reich 1921 und die Länder 1926 Richtlinien für den Abbau der privaten Vorschulen vereinbarten[85], der laut Gesetz 1929/30 abgeschlossen sein sollte[86], und obwohl auch der preussische Kultusminister eine entsprechende Ver-

ordnung herausgab[87], hörten die Philologen nicht auf, mit dem Argument des Elternrechts die Gültigkeit solcher Bestimmungen zu unterlaufen[88].

Mit dem wachsenden Einfluß der Konservativen - das zeigt gerade die Entwicklung der Auseinandersetzung über diese Frage - wurde die Stellung der Volksschullehrer zunehmend geschwächt. So hatten z.B. die Abgeordneten der konservativen Parteien gegen die Stimmen der DDP, SPD, und der KPD 1927 durchgesetzt, daß - wohl um die ganze Problematik dieser Frage wissend - der Abbau privater Vorschulen erst durchgeführt werden könne, wenn die Entschädigung reichsgesetzlich geregelt sei[89]. Der Deutsche Lehrerverein sprach daraufhin vom "Abbau der Grundschule" und meinte, dieses Sperrgesetz sei in Wirklichkeit ein Gesetz zur Finanzierung des Privatschulwesens, zumal die Konservativen ja schon lange auf eine Schonfrist für die privaten Vorschulen abgezielt hätten[90]. Dem preussischen Kultusminister Becker, der bis dahin anerkanntermaßen die Grundschule gestützt hatte, warf der DLV vor, daß er mit der Erlaubnis von Sonderregelungen die Grundschule nun auf dem Verwaltungswege aushöhle[91]. Mit dem wachsenden Einfluß der Konservativen in den Parlamenten der Länder der Weimarer Republik machte sich das Fehlen der Verteidiger der Grundschule zunehmend bemerkbar. Schließlich verlief sich die endgültige Lösung der Grundschulfrage im Strudel des Niedergangs der Weimarer Republik.

### 2.3.2. Reichsschulgesetzentwurf

"Die Schule ist frei", schrieb Tews 1919 emphatisch in der "Umschau", "ist nun wirklich eine Veranstaltung des Staates und steht unter dem Schutz des Reiches, ist Gegenstand seiner Pflege und keine halb private Gemeindeeinrichtung"[92]. Leider erwies sich dieser Jubel angesichts der unerfreulichen Entwicklung der Schulpolitik in der Weimarer Republik als verfrüht. Am deutlichsten läßt sich diese Entwicklung am Werden und Vergehen des Reichsschulgesetzes verfolgen.

Entsprechend seinem Streben nach der Volks-Einheitsschule forderte der DLV eine Schulstruktur, die alle Schulzweige organisatorisch umfaßte[93]. Diese Forderung beinhaltete die Aufhebung der konfessionellen Trennung der Schulen und die Schaffung von (christlichen) Simultanschulen, die im organisatorischen Bereich der staatlichen Fachaufsicht unterstehen, bezüglich ihrer inhaltlichen Weiterentwicklung sich an autonom erarbeiteten und durchgeführten erziehungswissenschaftlichen Grundsätzen orientieren und allein in bezug auf den Religionsunterricht der kirchlichen Aufsicht unterstellt bleiben sollten. Diese Grundsätze konnten nur durch eine einheitlich verbindliche Reichsschulgesetzgebung verwirklicht werden. Deshalb forderte der DLV die Verabschiedung eines Reichsschulgesetzes, das "die Einheitlichkeit des deutschen Erziehungswesens... gewährleistet" sowie eine Reichsschulbehörde als Spitze der gesamten Schuladministration, der ein Reichserziehungsrat aus Schulmännern und Vertretern verschiedener Berufsgruppen zur Seite stehen sollte.[94]

Die Bedeutung der eben angeführten schulpolitischen Grundsätze und Forderung der Volksschullehrer wird ersichtlich, wenn man bedenkt, daß Art. 10, 2 der Weimarer Verfassung dem Reich nur eine Rahmenkompetenz für das Schul- und Hochschulwesen zugestand[95]. Dementsprechend verfügte das Reich auch über kein eigenes Kultusministerium, sondern lediglich über eine Unterabteilung für Kulturbelange im Reichsministerium des Innern, die dem ehemaligen Volksschullehrer und führenden Kopf der sozialdemokratischen Schulpolitiker, Heinrich Schulz, unterstand. Dort wurden die Ausführungsgesetze zur Verfassung ausgearbeitet - z.B. das Reichsgrundschulgesetz, das "Reichsschulgesetz", das Gesetz zur Lehrerbildung. Ein Reichsschulausschuß, bestehend aus Vertretern der Kultusministerien der Länder, der Städte und Gemeinden, blieb wegen seiner unverbindlichen Beschlüsse in kritischen Fragen ohne politische Bedeutung. Die Lehrer - vertreten durch Philologenverband und Deutschen Lehrerverein - forderten mehr Beteiligung auf schulpolitische Entscheidungen auf Reichsebene in einem Reichsschulbeirat. Er sollte dem Reichsschulausschuß als Gutachtergreminum zugeordnet werden. Die Verwirklichung dieser Forderung scheiterte - angeblich - an den Kosten für die Einladung an die Mitglieder eines solchen Beirats nach Berlin[96]. Der Reichsschulausschuß wurde 1923 auf eine Initiative Bayerns hin als ständige Einrichtung aufgelöst[97]. Damit verschwand das letzte schulpolitische Bindeglied zwischen Reich und Ländern. De facto überließ das Reich auf diese Weise - wie vor 1918 - den Ländern das Feld der Schulpolitik.

Auch die 1920 einberufene Reichsschulkonferenz erwies sich als ein vergeblicher Versuch, den Reichsschulgedanken zu verwirklichen.[98] Von Heinrich Schulz schon vor dem Krieg propagiert, nahm sie mit über 600 Teilnehmern den Charakter einer Mammutkonferenz von Fachvertretern aller betroffenen Schulbereiche an. Hier fanden sich auch die führenden Persönlichkeiten der pädagogischen Reformbewegung zusammen und trugen ihre Vorstellungen vor[99]. Zwar wurden hier so zentrale Ideen wie die der Einheitsschule diskutiert[100]; dennoch blieb der Erfolg umstritten.[101] Praktische Schritte zur Verwirklichung dieser Ideen konnten nicht veranlaßt werden, denn die Teilnehmer der Konferenz besaßen kein Mandat, das sie zur Verabschiedung bindender Beschlüsse berechtigt hätte. Auch war die große Zahl der Anwesenden sowie die höchst unterschiedlichen Interessen, die sie vertraten, nicht gerade geeignet, die mit großen Hoffnungen begonnene Reichsschulkonferenz zu einem Erfolg zu führen. Ihr Verlauf und ihre Ergebnislosigkeit zeigten, daß die Lehrer - insbesondere die Volksschullehrer - ihre machtpolitischen Möglichkeiten übermäßig hoch eingeschätzt hatten.

Das Streben nach einer reichseinheitlichen Rahmengesetzgebung im Bereich des Schulwesens hatte bereits bei der Ausarbeitung der Verfassung der Weimarer Republik seitens der Reformer erhebliche Kompromisse erfordert. Widerstrebend sah auch ein Unitarist wie Johannes Tews ein, daß durch ein unbedingtes Beharren auf der Forderung nach Reichseinheitlichkeit des Schul-

wesens begrüßenswerte reformerische Maßnahmen in einzelnen Ländern[102] blockiert würden[103]. "Die Reichseinheit ... scheint für uns ein unerreichbares Hochziel zu sein", schrieb er bereits 1920[104].

Diese Skepsis wurde durch den "Entwurf eines Gesetzes zur Ausführung des Artikels 146 Abs. 2 der Reichsverfassung" von 1921 zur Ausgestaltung der Volksschule verstärkt. Darin war von der lange ersehnten Einheitsschule nichts mehr übrig geblieben. Er enthielt im Gegenteil Bestimmungen über die Zulassung von Bekenntnisschulen und bekenntnisfreien (weltlichen oder Weltanschauungs-) Schulen durch die Landesgesetzgebung[105]. Damit konnte jede weltanschaulich orientierte Gruppe eine ihr entsprechende Schule auf Kosten der Öffentlichkeit errichten. Die Gestaltung solcher Schulen wurde praktisch in die Hände der Erziehungsberechtigten gelegt.[105a]

Wie zu erwarten, wandte sich der DLV, der um Mitwirkung an diesem Gesetz kämpfte[106], energisch gegen die in dem Entwurf vorgesehene weltanschauliche, insbesondere konfessionelle Aufsplitterung der Schule[107]. In einer entsprechenden Entschließung vom 18. 5. 1921 heißt es hierzu: "Die Vertreterversammlung des Deutschen Lehrervereins, dem 1140 000 Volksschullehrer aus allen deutschen Gauen angehören, erhebt s c h ä r f s t e n E i n s p r u c h gegen den Entwurf eines Reichsschulgesetzes zur Ausführung des Artikels 146 Abs. 2 der Reichsverfassung. Der Entwurf ist k e i n e Ausführung des Artikels, die den Aufgaben der deutschen Volksschule als der größten öffentlichen staatlichen

Bildungsanstalt gerecht wird. Er ist eine auf die Spitze getriebene Ausnutzung des Art. 146, 2 der Reichsverfassung im Sinne weitestgehender bekenntnismäßiger Absonderung der Volksschuljugend unter Außerachtlassung aller anderen in Betracht kommenden Verfassungsbestimmungen und der Lebensfragen des Volksschulunterrichts... Anstatt die Einrichtung von Sonderschulen ... zu beschränken... zerschlägt der Entwurf die Volksschule in Stücke und Scherben. Der Entwurf hebt jede Einheit im Unterricht und im Lehrerstande auf, vernichtet die berufliche Freiheit und Selbständigkeit der Schule und des Lehrerstandes..., nimmt dem Staate die Schule aus der Hand." Damit sei insbesondere die staatliche Schulaufsicht gefährdet[108]. Mit dieser Entschließung brachte der DLV seine Meinung zum Ausdruck, daß alle durch die Verfassung notdürftig gesicherten Ansprüche seiner Berufsgruppe in Gefahr seien, und rief gleichzeitig zum Kampf gegen das Reichsschulgesetz auf.[109]

In Kulturkampfstimmung wies Tews auf die enge geistige Verbindung zwischen dem Gesetzentwurf und einer öffentlichen Erklärung der deutschen Bischöfe hin[110]. Empört stellte er fest, daß hinter dem Entwurf nicht nur das Zentrum als kompromißloser Interessenvertreter der katholischen Kirche, - das damals den

Reichskanzler stellte - sondern auch Deutsche Demokraten und Sozialdemokraten stünden[111]. Erneut zeigte sich hier, daß sich die schulpolitischen Machtverhältnisse in Reichstag und -regierung zunehmend zuungunsten der Volksschullehrer verschoben hatten.

Der Gesetzentwurf erregte innerhalb der Volksschullehrerschaft erhebliche Unruhe. Man befürchtete Einschränkungen bezüglich der Anstellung sowie eine Stärkung der konfessionellen Lehrerbildung[112]. Die Auseinandersetzungen über den Entwurf eines Reichsschulgesetzes spaltete die gesamte Lehrerschaft in zwei Fronten: den hauptsächlich konfessionellen Lehrervereinen angehörenden Befürwortern standen die vor allem im Deutschen Lehrerverein organisierten Gegner gegenüber[113]. In einem Aufruf an die Volksschullehrer von 1922 trug der DLV noch einmal alle Verschlechterungen vor, die ihnen der Gesetzentwurf bringen würde, und faßte sie folgendermaßen zusammen:

"...das Reichsschulgesetz (stellt) den Volksschullehrer gegenüber allen andern Lehrern unter ein Sonderrecht.

Die Stellung des Volksschullehrers als Staatsbeamten ist bedroht!
Die Lehrfreiheit des Volksschullehrers wird beschränkt!
Die staatsbürgerliche Freiheit des Volksschullehrers wird eingeengt!
Der Volksschullehrer wird von Kirchen und Weltanschauungsgruppen mit beaufsichtigt!
Der Volksschullehrer erhält eine Abseitsbildung und eine Abseitsstellung!
Dem Volksschullehrer droht im wirtschaftlicher Beziehung Abschluß von der Gesamtheit der Beamtenschaft!"[114]

Obwohl - wie sich bald zeigte - das Reich nach Veränderung der Machtkonstellationen zugunsten des Zentrums (Interessenvertretung der Katholischen Kirche) und der Konservativen gar nicht mehr die Interessen der Volksschullehrer vertreten konnte[115], forderten diese nach wie vor Schutz und Förderung der Schule durch den Staat bzw. das Reich. Ihrer Meinung nach kam das Reich dieser Forderung nicht nur nicht entgegen, sondern legte deren Erfüllung sogar noch alle möglichen Hindernisse in den Weg[116]. Sie konnten in diesem Zusammenhang darauf hinweisen, daß im Gegensatz zu der ausgesprochen schleppenden Schulpolitik des Reiches, in einer Reihe von Ländern von 1919 bis 1923 Schulgesetze im Sinne des Art. 146 Abs. 2 Weimarer Verfassung verabschiedet worden waren.[117] Die ständige Wiederholung ihres verfassungsmäßig verankerten Rechtsanspruches unter den eben erwähnten veränderten machtpolitischen Verhältnissen macht erneut deutlich, daß für die Volksschullehrer "Staat" bzw. "Reich" nur zwei theoretische Begriffe darstellten; sie berücksichtigten offenbar nicht genügend, daß zur Durchsetzung eines solchen Anspruches eine Rechtsgrundlage allein nicht ausreichte, sondern daß dafür auch das Vorhandensein politisch einflußreicher Interessenvertreter, finanzielle Mittel und die Unterstützung einer breiten Wähleröffentlichkeit notwendig waren. Offensichtlich war ihnen - wie weiter unten noch genauer zu zeigen sein wird - das Auseinanderklaffen von Verfassungstheorie und Verfassungswirklichkeit nicht gegenwärtig.

Inzwischen war der Reichsschulgesetzentwurf von der Behandlung abgesetzt worden, weil die Stellung der

Parteien unverändert kontrovers geblieben war[118] und die Volksschullehrer immer wieder auf ihre Ablehnung des Entwurfes hingewiesen hatten[119]. Sie hatten in diesem Zusammenhang gleichzeitig immer wieder ihre Beteiligung an dem Willensbildungsprozeß des Gesetzgebers auf Reichsebene gefordert[120]. Der DLV hatte 1921 ein Gutachten zu dem ersten Reichsschulgesetzentwurf erstellt, in dem die hier vorgesehene Forderung der Bekenntnisschule und die Verhinderung der Entwicklung zur reichseinheitlichen Volksschule als im Widerspruch zu den Schulartikeln der Weimarer Verfassung stehend angegriffen wurden[121] Doch auch bei dem nächsten Reichsschulgesetzentwurf unter dem deutschnationalen Reichsinnenminister Schiele 1925 wurde der einzige Vertreter der Volksschullehrer im Reichsinnenministerium, Staatssekretär Heinrich Schulz, wiederum bewußt ausgeschaltet. Der diesmal von den Deutschnationalen (Interessenvertreter der konservativen Protestanten) als "Reichsgesetz zum Schutze der Bekenntnisschule" eingebrachte Entwurf suchte die Verfassungsbestimmungen geradezu in ihr Gegenteil zu verkehren. Mit Ausnahme Bayerns, Württembergs und Mecklenburgs verurteilten alle Länder die Verfassungwidrigkeit des Entwurfs.[122] Diese Haltung wurde nicht zum geringsten durch die scharfen Proteste des DLV hervorgerufen.[123] Unter dem Motto: "Die Kriegserklärung an die Staatsschule!" publizierte er den Entwurf[124], der durch eine Indiskretion vorzeitig an die Öffentlichkeit gelangt war[125]. Vom Standpunkt der Volksschullehrer enthielt er dieselben Mängel wie der erste Reichsschulgesetzentwurf mit dem einen Unterschied, daß hier

die Bekenntnisschule i m M i t t e l p u n k t stand und - im Widerspruch zur Reichsverfassung - de facto die Bedeutung einer Regelschule erhielt (§ 10). Demgegenüber wurde die bekenntnisfreie Schule sichtlich benachteiligt[126]. Darüber hinaus bekamen die Kirchen über Religionsunterricht und konfessionsgebundene Unterweisung erneut die Möglichkeit einer Aufsicht und Kontrolle im Volksschulbereich[127]. Erneut unterstrich der DLV empört die Unannehmbarkeit auch dieses Reichsschulgesetzentwurfs: er stehe in schroffem Gegensatz zur Reichsverfassung; er bedeute das Ende der Staatsschule und vernichte die Rechtssicherheit des Lehrers.[128]

Die Enttäuschung über diese Schulpolitik des Reiches kommt in einem Aufsatz in der "Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung" vom 1925 unverhohlen zum Ausdruck: "Wir sind durch den Reichsschulgesetzentwurf um eine Erfahrung reicher geworden, und die schmeckt bitter, so bitter, wie Galle, daß sie eine Revolution unseres gesamten staatsbürgerlichen Empfindens hervorruft. Der letzte Rest unseres Glaubens an Treue, Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit und Ehrlichkeit der deutschen Politik müßte von unserer Seele ausgebrochen werden, wenn man die bittere Medizin eines Reichsschulgesetzes nach dem Rezept des vor uns liegenden Entwurfes sie wirklich zu schlucken heißt"[129]. Dieses Zitat zeigt einmal mehr, mit wieviel Idealismus die Lehrer - insbesondere die Volksschullehrer - ihre schulpolitischen Ziele verfolgten, und welche Illusionen sie sich über das Wesen wirklicher Politik machten.

In diesem Konflikt mit der "Obrigkeit", den Schöpfern jenes verhaßten Entwurfes, zog der DLV doch der Loyalität dem Kampf auf der Grundlage seiner Gruppeninteressen gegen die unzumutbaren Regelungen dieses Entwurfes vor: "Es geht in dem Kampfe gegen diesen Reichsschulgesetzentwurf nicht gegen die Kirche, nicht gegen das Bekenntnis, nicht gegen den Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach der Schulen, nicht gegen den Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der betreffenden Religionsgemeinschaften, es geht aber gegen alles, was über diese Festsetzungen der Verfassung hinaus der Entwurf noch einschmuggeln möchte, als da sind: Erhebung der Bekenntnisschule zur Regelschule, Verkirchlichung des gesamten Volksschulunterrichts, Beseitigung der staatlichen Schulhoheit, Einführung der geistlichen Schulaufsicht, Konfessionalisierung der Lehrerbildung, Aufhebung der Glaubens- und Gewissensfreiheit der Lehrer und dergl."[130].

Die scharfe Ablehnung, die der zweite Reichsschulgesetzentwurf durch den DLV, die überwältigende Mehrheit der Länder und durch eine breite Öffentlichkeit erfuhr, veranlaßte die Reichsregierung, ihn zurückzuziehen[131].

Der dritte und letzte Reichsschulgesetzentwurf wurde 1927 wiederum von einem Reichskanzler vorgelegt, der dem Zentrum angehörte, Wilhelm Marx, nachdem der sozialdemokratische Staatssekretär für Schulfragen im Reichsministerium, Heinrich Schulz, durch ein Mit-

glied des Zentrums ersetzt worden war[132]. Dieser Entwurf unterschied sich wiederum nicht wesentlich von seinem Vorgänger. Erneut wird der Ausbau der Bekenntnisschule vorgesehen; entgegen den Verfassungsartikeln wird die Simultanschule soweit in den Hintergrund gedrängt, daß sie sich insbesondere in den Südweststaaten, in denen sie allgemein eingeführt worden war, nach fünf Jahren den Vorschriften des Entwurfes angleichen, d.h. auf eine Bekenntnisschule hin entwickeln sollte; darüberhinaus wurde der Kirche wieder ein entscheidendes Mitspracherecht in Fragen der Gestaltung des Religionsunterrichtes und der konfessionell gebundenen Unterweisung eingeräumt[133].

Entsprechend den kontroversen Standpunkten in der Schulfrage folgte dem Erscheinen des Entwurfes eine leidenschaftliche öffentliche Debatte, an der sich auch ein großer Teil der schulpolitischen Prominenz beteiligte[134]. Die Philologen allerdings hielten sich von dieser Diskussion fern. Ihr Verband hatte sich 1925 gegenüber dem zweiten Reichsschulgesetzentwurf zur Neutralität verpflichtet[135]; als der dritte Reichsschulgesetzentwurf veröffentlicht wurde, verpflichtete der Verband sich erneut dazu, sich aus dem Konflikt um eine v e r b a n d s f r e m d e Angelegenheit herauszuhalten[136], obwohl doch hier "Grundfragen der höheren Schulen mitentschieden werden" (Landé)[137].

Die Volksschullehrer hingegen kündigten mit ihrer Auslegung des Textes einen harten Kampf gegen den Ent-

wurf an[138]. Sie rechneten sich jetzt aber zugleich die geringen Chancen aus, die ihre Vorstellungen hatten, bei der derzeitigen Parteienkonstellation im Reichstag vertreten und durchgesetzt zu werden[139]. Durch die drei Entwürfe fühlten sie sich wieder mit denselben schulpolitischen Inhalte und Problemen konfrontiert wie 1854 die preußischen Volksschullehrer zu der Zeit finsterster Reaktion im dritten Stiehlschen Regulativ. Sie mußten bald erkennen, daß ihre Gegner die Verfassung des Reiches nicht als eine unantastbare Grundlage der ausführenden Normsetzung betrachteten[140]. Dennoch gab der DLV den Kampf nicht auf und erklärte zur ersten Lesung des Entwurfs im Reichstag: "Dieser Entwurf darf nicht Gesetz werden!"[141] Die Begründung hierfür folgte in einer Verlautbarung der Erziehungswissenschaftlichen Hauptstelle des DLV:

"1. Ein Schulgesetz auf der Grundlage des Entwurfs setzt die Leistungsfähigkeit der Volksschule herab, indem es an der Stelle vollausgebauter Schulen Zwerg- und Splitterschulen schafft und die in glücklichem Forgang befindliche Bewegung, kleinere Schulen zusammenzulegen, hemmt.

2. Die Absicht, auch den Unterricht in den allgemeinwissenschaftlichen Fächern dem religiösen Bekenntnis zu unterstellen, gefährdert die Freiheit und Einheit der deutschen Bildung. Bekenntniseifer wird nicht ruhen, bis auch die höheren Schulen und Hochschulen konfessionalisiert sind.

3. Ein solches Gesetz führt notwendig zu einem unerträglichen Gewissenszwang für die einzelnen Lehrer.

4. Dieses Gesetz übertreibt den an sich richtigen Grundsatz, den Erziehungsberechtigten Anteil an dem Ausbau des öffentlichen Bildungswesens zu gewähren. Die darin liegende Gefahr ist umso größer, als es letzten Endes nicht die Erziehungsberechtigten selbst sind, die ihren Willen geltend machen, sondern die Weltanschauungs- und politischen Gemeinschaften, die den Elternwillen als Mittel zur Machtentfaltung benutzen.

5. Das Gesetz erschwert den natürlichen, unbefangenen Verkehr, das gegenseitige Fühlungnehmen und Verstehen der Kinder unseres Volkes und gefährdet die Erziehung zur Volkseinheit.

6. Das Gesetz setzt sich mit vielen Bestimmungen in Widerspruch zur Reichsverfassung und untergräbt damit die Achtung vor dieser."

Diese Erklärung war unterzeichnet von so bekannten Persönlichkeiten wie Kerschensteiner, Pretzel, Seyfert, Tews und Georg Wolff[142)].

Der Kampf um diesen Entwurf zeigt wiederum deutlich den Versuch der Reichsregierung und ihrer Koalition, fortschrittliche Entwicklungen in den Ländern aufzuhalten, ja sogar rückgängig zu machen. In den Anträgen der Konservativen im Reichstag zu diesem Ent-

wurf wurde insbesondere auf die seit 1918 per Verordnung eingeführten Gemeinschaftsschulen in Sachsen[143] hingewiesen, die der Entwurf offensichtlich vor allem treffen sollte. Der DLV, der die Gefahr erkannt hatte, wandte sich nun gegen diese "lex saxonica" des Reichstages prononciert den Ländern zu, in denen es nun die seinen Vorstellungen entsprechenden Schulverhältnisse zu retten galt[144]. In einer letzten Erklärung kurz vor dem Scheitern des Entwurfes schrieb der Hauptausschuß des DLV: "Der Reichsschulgesetzentwurf ist durch die bisherigen Beratungen des Bildungsausschußes trotz aller Bemühungen, ihn sachlich zu verbessern, in wesentlichen Teilen, insbesondere auch durch die Ausnahmebestimmungen gegen Sachsen, noch erheblich verschlechtert worden."[145]

Tews hatte sich in dem Kampf insbesondere dagegen gewandt, daß die Schule nicht nach einheitlich pädagogischen Gesichtspunkten, sondern allein nach den Vorstellungen der Kirche und der Parteien gestaltet werden sollte.[146] Nach dem Scheitern des Entwurfes im Reichstag wurde dann auch nicht die parteipolitisch-parlamentarische Mehrheitsentscheidung gewürdigt, sondern "der Kulturwille des deutschen Volkes", der "über die uferlosen Forderungen des Klerikalismus einen Sieg errungen" habe. Im Anschluß an das bayerische Konkordat von 1924 habe das Zentrum mit Hilfe der Rechtskoalition jene dort festgesetzten schulpolitischen Regelungen nun auch auf Reichsebene durchsetzen wollen. Das sei aufgrund des "deutschen Kulturwillens" vereitelt worden[147].

Es bleibt die Frage: Was ist unter dem "deutschen Kulturwillen" zu verstehen? Da die Antwort im Text der betreffenden Erklärung fehlt läßt sich hieran erneut das nebulose Verständnis der Lehrer - hier der Volksschullehrer - von realen politischen Handlungsabläufen demonstrieren. Nicht ein handfester interessenorientierter politischer Machtkampf, sondern das Wirken einer anonymen, nicht greifbaren Kraft aus dem Volke heraus sollte zu dem Scheitern des letzten Reichsschulgesetzentwurfes geführt haben. Hinzu kommt der eigenartige Gegensatz, der hier zwischen dem "deutschen Kulturwillen" und dem Zentrum konstruiert wird, das doch gewiß als politischer Vertreter des deutschen Katholizismus einen entscheidenden Machtfaktor weiter Kreise eben jenes "deutschen Kulturwillens" darstellte, und dessen Gegnerschaft man auch nicht unterschätzte[148]. Erneut zeigt sich schließlich der merkwürdige Widerspruch zwischen parteilichen Engagement der Lehrer - insbesondere der Volksschullehrer - für ihre Sache einerseits und andererseits ihrem immer wieder erhobenen Anspruch auf den Schutz ihrer politischen Neutralität durch einen (fiktiven) neutralen Staat[149].

Die Problematik der alleinigen Orientierung an einer abstrakten Forderung zeigt sich abermals am Thema: "Vereinheitlichung des Reiches und der Schule." Obwohl es bereits in einem einzelnen Land - Thüringen - nur unter schweren Kämpfen gelungen war, die Einheitsschule einzuführen[150], forderte der DLV erneut auf seiner Vertreterversammlung 1930, daß im Zuge der Reichsreform die Schulgesetzgebung auf das

Reich übergehen sollte[151]. Und obwohl bis dahin vom Reich die allergeringsten Anstöße zur Vereinheitlichung des Schulwesens gekommen waren[152] und bei der in dieser Zeit viel diskutierten Reichsreform die Schulfrage keine Rolle gespielt hatte[153], wurde jene an sich berechtigte Forderung ohne Rücksicht auf die augenblicklichen Möglichkeiten ihrer Erfüllung immer wieder stereotyp gestellt. Hier zeigt sich zugleich, daß die Schulfrage für den Staat eben doch nicht d i e "Schicksalsfrage" war, wie Tews gemeint hatte[154].

### 2.3.3. Lehrerbildung

Die Möglichkeiten der Reform der Lehrerbildung waren in Wirklichkeit eng begrenzt aufgrund der fehlenden finanziellen Mittel, die das Reich angesichts der Reparationslasten erübrigen konnte[155]. Dennoch richteten die Volksschullehrer ihre Forderungen nach Reichseinheitlichkeit des Schulwesens an das Reich. Sie wollten von dem zweitrangigen Ausbildungsweg über Präparandenanstalt und Seminar wegkommen und wünschten - gleich den Akademikern - eine Vor- und Ausbildung an weiterführenden Schulen und Hochschulen, an denen ihnen dann auch die erziehungswissenschaftliche Fachbildung vermittelt werden sollte[156]. Entgegen diesen Absichten des Lehrervereins gingen die Länder in Anbetracht ihrer überkommenen kulturpolitischen Kompetenzen eigene, sehr unterschiedliche Wege. So erließ der preußische Kultusminister Haenisch gemäß dem Verfassungsauftrag vom 19. August 1919 einen Monat

später eine Verordnung, die Volksschullehrern, die bereits im Schuldienst gestanden hatten, ein Hochschulstudium ermöglichte. Ziel des Studiums sollte die Zulassung zur staatlichen Prüfung für das höhere Lehramt sein[157]. Der Freistaat Sachsen übernahm diese Verordnung in ihren Grundzügen[158]. Darauf folgte Württemberg mit einer Regelung, daß die Bewerber für das Hochschulstudium nicht - wie in Preußen - zuvor eine Lehrtätigkeit ausgeübt haben mußten, sondern sofort nach Abschluß des Seminars an die Hochschule gehen konnten, vorher allerdings eine verkürzte Reifeprüfung ablegen mußten[159]. Ähnlich handelten Thüringen und Baden. Auch in Hamburg konnten die Lehrer den Studienabschluß für das höhere Lehramt erwerben. Hessen bereitete 1921 eine Verordnung nach preußischem Vorbild vor. Kleine Länder wie Braunschweig, Oldenburg und Anhalt, die keine Universitäten hatten, erwirkten die Zulassung ihrer Studenten in Sachsen und Preußen. Bayern und Mecklenburg-Schwerin blieben als einzige Länder in dieser Sache untätig[160].

Bald schon regten sich die Gegner solcher Neuerungen teils aus sachlichen, teils aus standespolitischen Motiven. So sprach sich der Reichsausschuß der akademischen Berufsstände mit fadenscheinigen Argumenten wie dem, daß hierdurch die berufliche Qualität des Volksschullehrerstandes verschlechtert werde, gegen eine allgemeine Zulassung der Volksschullehrer an Hochschulen aus[161]. Der zweite große Gegner waren die Universitäten. Sie äußerten schwerste Bedenken gegen eine universitäre Ausbildung der Volksschullehrer;

deren Aufgabenbereich sei so spezifisch, daß von einer akademischen Ausbildung weder die Volksschullehrer, noch die Universitäten profitieren würden[162]. Obwohl der DLV nachzuweisen suchte, daß die neue Lehrerausbildung keinerlei zusätzliche finanzielle Lasten mit sich bringe[163], wurde doch auf Reichs- und Länderebene immer wieder auf die beachtlichen Kosten aufmerksam gemacht, die eine höhere Einstufung der akademisch gebildeten Volksschullehrer verursache[164]. Man verwies die Volksschullehrer erneut in die Isolisierung.

Dagegen wandten sich diese mit Entschiedenheit[165], da für sie die Frage der Ausbildung ein standespolitisches Problem von eminenter Bedeutung war[166]. Der preußische Kultusminister Becker allerdings schlug folgenden Weg vor: Höhere Schule (besonders deutsche Ober- und Oberrealschule, Aufbauschule in ländlichen Gebieten), zweijährige pädagogische Berufsausbildung, was, wie die Volksschullehrer herauslasen, wiederum eine von der Universität abgesonderte Ausbildung bedeutete.[167] Damit wollten sie sich verständlicherweise nicht abfinden. Zudem handelte es sich hierbei um persönliche Vorstellungen des Kultusministers, die sich nicht mit denen der preußischen Staatsregierung deckten[168].

Für das Reich und die Länder blieb in der Auseinandersetzung um die Ausbildung der Volksschullehrer aber die Finanzfrage entscheidend. Das Reichskabinett und das preußische Staatsministerium beschlossen deshalb, die Lösung des Problems zu vertagen[169]. Schließlich

erklärte das Reich, daß es den Ländern generell keinerlei Unterstützung zur Neuordnung der Lehrerausbildung zukommen lassen könne[170]. Auf diese Hiobsbotschaft reagierten die Volksschullehrer mit einer Eingabe an den Reichsfinanzminister[171], der sich am allerstärksten einer Hilfe des Reiches an die Länder widersetzt hatte[172]. Sie machten darauf aufmerksam, daß sie die Gehaltserhöhung auch unabhängig von der Ausbildung fordern müßten, da der niedrige Besoldungsstand der Volksschullehrer der Bedeutung ihrer Aufgaben nicht entspreche[173]. Sie appellierten an das Reichsministerium des Innern, endlich den Entwurf für ein Lehrerbildungsgesetz der Öffentlichkeit vorzulegen.[174] Dieser Entwurf erschien schließlich 1922. Er sah als Berufsausbildung den Besuch einer Hochschule und praktisch-pädagogische Schulung vor. Die bisherigen Anstalten zur Ausbildung von Volksschullehrern sollten spätestens mit dem Schuljahr 1922/23 abgebaut werden. Ab 1. 10. 1928 sollten nur noch Lehrer mit reichsrechtlich geregeltem Examen zu öffentlichen Schulen zugelassen werden.[175] Sachsen erließ zu diesem Zeitpunkt bereits ein Gesetz zur Umwandlung der Lehrerseminare[176]. In Thüringen mußten alle Volksschullehrer ab Ostern 1922 pflichtgemäß ein Hochschulstudium absolvieren[177].

Erneut zeigt sich an dieser Stelle der Mangel an Vermögen zum politischen Kalkül auf Seiten der Lehrer. Wenngleich die Berechtigung der Forderung nach reichseinheitlicher Organisation der Lehrerbildung und -besoldung nicht bestritten werden soll, so bleibt

doch zu fragen, ob die völlig verfahrene Situation auf Reichsebene[178] allein mit dieser immer wieder vorgebrachten Forderung[179] beeinflußt werden konnte. Wie wenig Unterstützung vom Reich zu erhoffen war, bewies die erneute Ablehnung des Reichsfinanzministers, die Reformmaßnahmen von Reichs wegen zu unterstützen[180]. Damit hatte der oben erwähnte Reichsgesetzentwurf zur Lehrerausbildung keine Chance, verabschiedet zu werden[181].

Die Länder gingen inzwischen ihre eigenen Wege zielstrebig weiter. Sachsen sicherte den Volksschullehrern die Hochschulausbildung von sechs Semestern an Pädagogischen Akademien durch Gesetz[182]. In Preußen erstrebte Kultusminister Becker eine zweijährige Berufsausbildung der Volksschullehrer an konfessionell gebundenen Akademien[183]. Thüringen führte ein Hochschulstudium an der Pädagogischen Akademie Jena ein[184], Hamburg wollte den Lehrern ein sechssemestriges Hochschulstudium ermöglichen[185]. Dieses Vorgehen entsprach in etwa dem zwecks Einheitlichkeit von der Mehrzahl der Ländervertreter[186] vereinbarten Richtlinien Diese sahen ein auf das Abitur aufgebautes viersemestriges Studium insbesondere der Erziehungswissenschaft vor, an das sich eine Einführung in die Praxis in pädagogischen Instituten anschließen sollte. Die Besoldung der Lehrer sollte sich nach ihrer Lehrbefähigung richten[187].

Immerhin äußerte sich der DLV nun positiv zu den Schritten der Länder, besonders Sachsens und Thüringens, allerdings nicht ohne das Reich wegen seiner Ver-

säumnisse in Sachen einheitliche Schulgesetzgebung scharf getadelt zu haben[188]. Es gab jedoch in den Reihen des Vereins auch Stimmen, die die Schwierigkeiten der Vereinheitlichung der Kulturpolitik in Deutschland sahen und meinten, daß es eventuell leichter sei, von den bereits durchgeführten Schritten der Länder aus zu einer einheitlichen Reichsschulpolitik zu gelangen. Über Details der Berufsausbildung des Volksschullehrers gab es bereits unterschiedliche Vorstellungen[189].

Einen neuen Anlauf zu einem Reichsgesetz für Lehrerbildung nahmen 1925 Mitglieder der sozialdemokratischen Reichstagsfraktion mit einem Entwurf[190], der besonders mit der Vorschrift eines Hochschulstudiums für Volksschullehrer exakt den Vorstellungen des DLV entsprach und von ihm entsprechend begrüßt und empfohlen wurde[191], jedoch wie alle früheren Entwürfe nicht zur Verabschiedung gelangte.

Wie wenig die Länder noch mit einer Rahmenschulgesetzgebung auf Reichsebene rechneten, beweist die Denkschrift zur Neuordnung der Volksschullehrerbildung in Preußen, die der preußische Kultusminister Becker 1925 veröffentlichte. Sie stützte sich auf die Tatsache des 1924 abgeschlossenen Abbaues der Lehrerseminare in Preußen und konzentrierte sich auf Beschlüsse des Staatsministeriums, denen zufolge die Volksschullehrer ihre Allgemeinbildung nicht an Präparandenanstalten, sondern an den allgemeinbildenden weiterführenden Schulen und eine besondere zweijährige Fach-

ausbildung an Pädagogischen Akademien erhalten sollten. Der größte Teil der Ausführungen war dann den Pädagogischen Akademien gewidmet[192], denen Dr. Beckers besonderes Interesse galt. Hier wurde eine abgerundete Lehrerbildungspolitik auf der Ebene eines Landes dargestellt, die eine entsprechende Reichsgesetzgebung unnötig zu machen schien.

Solche Vorschläge konnten allerdings nicht mit der Zustimmung der Volksschullehrer rechnen, weil die Pädagogischen Akademien von ihnen als zweitrangig angesehen wurden, und weil diese Bildungsanstalten die konfessionelle Spaltung noch vertiefen würden[193]. Am wichtigsten jedoch war ihnen die Tatsache, daß mit der Einführung der ersten drei Akademien in Preußen zu Ostern 1926[194] die Reichseinheitlichkeit der Lehrerbildung in unerreichbare Fernen gerückt war[195].

Hinzu kam ein vom DLV scharf zurückgewiesenes Urteil des Reichsgerichtes von 1926 im Zusammenhang mit dem Mecklenburg-Schwerin'schen Lehrerbildungsgesetz, in dem es u.a. hieß: "Wie immer ein Land die Lehrerbildung ordnet, [illegible] Reichsverfassung verstößt es nicht."[196] Mit Recht empörten sich die Lehrer [illegible] und appellierten an den Reichstag, endlich ein Reichsgesetz für die Lehrerbildung zu erlassen[197]. Art. 143,2 Weimarer Verfassung lautete: "Die Lehrerbildung ist nach den Grundsätzen, die für die höhere Bildung allgemein gelten, für das Reich einheitlich zu regeln."[198] Der DLV kommentierte die Aussage des Reichs-

gerichts folgendermaßen: "Wenn die Männer, die das Deutsche Reich vertreten und die ihm innerliche Formung und Festigkeit zu verleihen haben, nunmehr sich nicht aufraffen und alles Versäumte einholen und wieder gutmachen, dann gleicht unsere Reichsverfassung wirklich einem "Letzten Willen", den auszuführen säumige Erben sich weigern, dann wird das Werk von Weimar zu einem belanglosen Stück Papier, dem wärmendes Leben einzuhauchen dem an der staatsbürgerlichen Formung des heranwachsenden Geschlechts arbeitenden Lehrer wirklich nicht mehr zugemutet werden kann."[199]

Das Reichsgericht hatte mit seinem Urteil nicht, wie es doch seine Aufgabe war, Grundsätze der Verfassung verteidigt; es hatte sich vielmehr in einer höchst problematischen Weise den tatsächlichen Verhältnissen im Reich angepaßt. Hatte doch z.B. Preußen die Pädagogischen Akademien zunächst versuchsweise, dann endgültig eingeführt und deren Zahl im Anschluß daran noch vergrößert[200]; da der preußische Kultusminister Becker aber eine Universitätsausbildung für Volksschullehrer als nicht gerechtfertigt ansah[201], hob er 1929 die Verordnung seines Vorgängers Haenisch über die Zulassung der Volksschullehrer zum Hochschulstudium von 1919 wieder auf und eröffnete ihnen so nur ein zweitrangiges Gleis der Akademikerlaufbahn[202]. In Bayern waren nach dem Scheitern des dritten Reichsschulgesetzentwurfes 1925 keine konkreten Schritte zur Reform der Lehrerbildung unternommen worden. Sachsen wiederum hatte unter der Regie des DLV-Mitgliedes

und Kultusministers Professor Seyfert zwei Pädagogische Akademien errichtet und sich damit an der preußischen Lehrerbildungsneuordnung orientiert. Pädagogische Institute mit zwei- bis dreijähriger Studiendauer waren eingerichtet worden in Mecklenburg-Schwerin, Hessen, Thüringen und Hamburg[203]. Länder wie Baden, Württemberg und die Zwergstaaten Anhalt, Braunschweig usw. hatten vergeblich auf finanzielle Unterstützung des Reiches gewartet, die dieses ihnen wegen der hohen Reparationslasten nicht geben konnte. Gerade hieran zeigte sich besonders deutlich, daß dem Reich, solange es für schulpolitische Reformvorhaben über keine ausreichenden Finanzmittel verfügte, seine Befugnisse zur Grundsatzgebung im Bereich der Schulpolitik wenig nützen. Somit konnte das Reich entgegen den Hoffnungen der Volksschullehrer kein schulpolitischer Integrationsfaktor werden. Nichtsdestoweniger gab es in begrenztem Maße eine Schulpolitik auf der Grundlage freiweilliger Zusammenarbeit zwischen Reich und Ländern bzw. zwischen den Ländern selbst. So bauten z.B. alle Länder bis auf Bayern Präparandenanstalten und Lehrerseminare bzw. wandelten diese in Ober- oder Aufbauschulen um[204].

1928 veröffentlichte der Reichsminister des Innern, Keudell, Mitglied der DNVP, eine Denkschrift zur Neuordnung des Lehrerbildungswesens. In ihr gab er einen Überblick über die oben skizzierte schulpolitische Entwicklung des Reiches und schlug dann den Ländern die Erarbeitung eines neuen Entwurfes eines Reichsrahmengesetzes zur Lehrerbildung vor. Dieser Entwurf sollte

die wichtigsten schulpolitischen Neuerungen der fortschrittlichen Länder enthalten: "1. als schulmäßige Vorbildung für den Beruf eines Volksschullehrers wird die Hochschulreife gefordert... 2. die wissenschaftliche Berufsbildung besteht in einem mindestens zweijährigen Studium in hochschulmäßiger Form." Die Reifeprüfung sollte als Grundlage für die Fachausbildung gelten. Kosten sollten für diese Reform keine entscheidende Rolle spielen.[205] Zum Leidwesen der Volksschullehrer war auch diesem Vorschlag kein Erfolg beschieden; die Länder gingen auf diese Anregungen überhaupt nicht ein.

In diesem Zusammenhang stellt sich der späteren Beantwortung (Kap. 6) die folgende Frage: Warum setzte der DLV als im ganzen Reich organisierter Interessenverband mit immerhin 140000 Mitgliedern seine Macht, deren er sich sehr wohl bewußt war[206], nicht im ganzen Reiche ein, um seinen Forderungen wirksam Nachdruck zu verleihen?

### 2.3.4. Sparmaßnahmen

Die vorsichtige Zurückhaltung der Philologen und ihre Scheu, sich im politischen Bereich öffentlich zu engagieren, endete an dem Punkt, an dem sie ihre Institution gefährdet sahen: dem Problem der Grund- bzw. Vorschule. In enger Zusammenarbeit mit den betroffenen Eltern suchten sie nachzuweisen, daß eine generelle vierjährige Grundschule für den individuellen Aufstieg der Schüler unökonomisch sei und deshalb eine dreijährige Grundschule als Alternative erhalten bleiben sollte[207].

Hinter dieser Kontroverse stand der Streit um zwei verschiedene bildungspolitische Prinzipien: Erhaltung o p t i m a l e r Aufstiegsmöglichkeiten - allerdings nur für das Bildungsbürgertum (Philologen: dreijährige Vorschule mit spezieller Vorbereitung auf das Lernen alter Sprachen); g l e i c h e Möglichkeiten für a l l e Kinder in einer, wenn auch noch zeitlich begrenzten Einheitsschule (Volksschullehrer). Hinzu kam, daß die Verfechter der vierjährigen Grundschule, z.B. der preußische Kultusminister Boelitz, zu deren Gunsten die weiterführende Schule um die oberste Klasse kürzen wollten. Darüber hinaus sollte es einen Aufbauschulzweig ohne alte Sprachen geben. Dagegen wehrten sich sowohl die Philologen, als auch die Hochschulen; die letzteren weigerten sich, Absolventen von Schulen mit nur einer Fremdsprache[208] aufzunehmen[209].

Obwohl der Hamburger Versuch eines achtjährigen Gymnasiums mit vorausgehender vierjähriger Grundschule sich als erfolgreich erwies, protestierten die Philologen erfolgreich gegen dieses Modell[210]. Sie setzten es durch, daß 1924 eine Verordnung von 1919 aufgehoben wurde, derzufolge Sexten ohne Fremdsprachenunterricht als vierte Grundschulklassen geführt wurden[211]. Der daraufhin jedoch weitergehende Streit wurde schließlich mit einem Kompromiß beendet: in Hamburg galt seit 1924 die vierklassige Grundschule und die neunklassige Oberschule, eine Lösung, mit der die Mehrheit der Elternschaft, der Hochschulen, aber auch die maßgeblichen Kreise aus Handel und Industrie übereinstimmten[212].

Das Grundschulgesetz von 1920 betrachtete der Philologenverband hinsichtlich der Vorschulregelung generell als "Fehlgeburt"[213], da es das neunjährige Gymnasium, dessen Erhaltung er grundsätzlich forderte[214], in Gefahr brachte. Kaum hatten nun die Philologen die Bedrohung des Gymnasiums durch die obligatorische vierjährige Grundschule mit Hilfe des von der DVP im Reichstag eingebrachten Änderungsgesetzes zum Grundschulgesetz abgewendet[215], so schienen die weiterführenden Schulen durch die Sparmaßnahmen des Reiches und der Länder gefährdet[216]. Höhere Schulen sollten z.B. zusammengelegt und die Primen abgeschafft werden. In Preußen wurde zeitweise sogar an die Abschaffung der Sexten gedacht. Darauf reagierte der Philologenverband mit Kundgebungen für die Erhaltung der neunjährigen höheren Schule[217]. Ihm schlossen sich in breiter Abwehrfront an: die sächsische Staatsregierung, der bayerische Unterrichtsminister, die Fachgruppe Bergbau des Reichsverbandes der Deutschen Industrie, die Gesellschaft für Deutsche Bildung und die pädagogische Arbeitsgemeinschaft des Katholischen Akademikerverbandes[218]. Auf einer Veranstaltung im Jahre 1930 gegen die Verkürzung der höheren Schule in Preußen um ein Jahr aus Gründen der Ersparnis, "gegen die Zerschlagung der höheren Schule", wie man das auf seiten des Philologenverbandes und seiner Verbündeten nannte, schlossen sich ihnen noch folgende Gruppierungen an: Verband der Deutschen Hochschulen, Deutscher Ärztevereinsbund (sic!), Deutscher Anwaltsverein, Reichsbund der höheren Verwaltungsbeamten,

Reichsbund der höheren technischen Beamten, Reichsarbeitsgemeinschaft von Elternbeiräten an höheren Schulen[219]. Diese beachtliche Front von Vertretern des konservativen Bildungsbürgertums lief in Presse und Öffentlichkeit Sturm gegen die geplanten Sparmaßnahmen des sozialdemokratischen preußischen Kultusministers[220].

Deutlicher als je zuvor zeigte sich hier welcher einflußreichen und wohlorganisierten etablierten "Kaste" auch die Volksschullehrer mit ihren Forderungen gegenüberstanden. Andererseits ergaben sich aus der kulturföderalistischen Struktur des Reiches und aus den Sparmaßnahmen auf Reichs- und Länderebene für Volksschullehrer und Philologen gleichgelagerte Probleme. Aber die tiefe Kluft zwischen ihnen verhinderte, daß beide Gruppen gemeinsam handelten, um diese Probleme zu lösen. Wie der DLV, so kämpfte auch der Philologenverband um Reichseinheitlichkeit seines Schulbereiches. Er wandte sich insbesondere gegen die sächsischen und thüringischen Einheitsschulpläne sowie gegen die preußischen Maßnahmen zur Reform des höheren Schulwesens[221]. Den Philologen war dabei im Gegensatz zu den Volksschullehrern der Widerspruch zwischen ihren Forderungen und den Möglichkeiten, diese unter den gegebenen Umständen zu verwirklichen, deutlich geworden; sie hatten erkannt, daß der vitale deutsche Kulturförderalismus ihren Vorstellungen von reichseinheitlicher Schulpolitik keinen Raum ließ[222].

Aus einem anderen Problem, das für beide Lehrergruppen gleich gravierend - dem der Besoldung - war, entwickelte sich ein existentieller Konkurrenzkampf zwischen ihnen. Während die Volksschullehrer für gleiches Gehalt für alle Lehrer eintraten, fürchteten die Philologen wegen der Sparmaßnahmen um die Höhe ihres eigenen Gehaltes[223]. Die Rivalität zwischen Volksschullehrern und Philologen verschärfte sich noch wegen des großen Stellenmangels. Trotz überfüllter Klassen mußte die öffentliche Hand Beamtenstellen einsparen, die ja vor 1918 nur von Oberlehrern besetzt waren. Das Reich konnte jedoch aufgrund seiner finanziellen Belastung durch die Reparationen kaum neue Stellen einrichten. Das führte zu einem außerordentlichen Fehlbestand an Lehrerstellen. 1922 gab es z.B. in Preußen 15 243 stellenlose Junglehrer; sie bildeten 54,4 % aller von den preußischen Hochschulen abgegangenen Junglehrerbewerber dieses Jahrgangs.[224] In dieser Situation betrachteten die Gymnasiallehrer jeden Kollegen von der Volksschule mit Hochschulexamen als Konkurrenten, der ihren eigenen Lebensunterhalt bedrohte[225]. Mit Recht wiesen die Philologen z.B. in Preußen in ihrer Entwicklungsbilanz für 1927 (7 600 Referendare und Assessoren - 2 000 offene Stellen) auf die Gefahr eines wachsenden akademischen Proletariats hin[226]. Das preußische Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung warnte daraufhin alle Schulabgänger vor dem Lehrerberuf[227]. Obwohl die Volksschullehrer die Belange der Junglehrer dem preußischen Landtag gegenüber vertraten, konnte dieser wegen Geldmangels keine wirksamen Hilfsmaßnahmen beschließen[228].

1924 sank die Zahl der stellenlosen Junglehrer in Preußen auf 26 555, 23,6 % aller Bewerber[229], stieg 1925 leicht auf 29 057, 26 % aller Bewerber an[230], sank 1929 auf 11 301, 10,3 % aller Bewerber[231] und erhöhte sich 1930 erneut auf 23 000, 21,1 % aller Bewerber[232]. Diese - leider nur für Preußen zugänglichen - Zahlen und die häufigen eindringlichen Warnungen vor dem Ergreifen des Lehrerberufes bewirkten keinen generellen Rückgang der Zahlen von Philologie-Studenten[233]. Der Notstand, den 1931 insbesondere die Assessoren in Preußen zu spüren bekamen[234], hing zusammen mit den Sparmaßnahmen, zu denen Reich und Länder wegen der ungeheuren Reparationslasten gezwungen waren. Schon 1920 wehrten sich die Volksschullehrer "in letzter Stunde" gegen eine Benachteiligung in der Besoldung als Beamte aus Ersparnisgründen[235]. Sie standen jedoch erst am Beginn dieses Kampfes. Im Inflationsjahr 1923 erließ Reichskanzler Stresemann zahlreichen Protesten aus dem Reichstag zum Trotz[236] die Notverordnung zur Senkung der Personalausgaben des Reiches (Personal-Abbau-Verordnung), die alle Beamten, also auch die Volksschullehrer betraf. Danach konnte jeder Reichsbeamte bei gleichem Gehalt auch auf niedrigere Stellen versetzt werden. Beamte, die älter als 58 Jahre waren, mußten in den Ruhestand gehen, jüngere konnten in den einstweiligen Ruhestand mit Wartegeld versetzt werden. Weder Beamte noch Beamtenanwärter hatten eine Chance auf Einstellung in den Reichsdienst. Bei den Lehrern mußten 25 % "abgebaut" werden. Die Angestellten wurden entlassen und neue

nicht eingestellt[237]. Diese Schritte lösten in der gesamten Lehrerschaft und in der Öffentlichkeit eine Flut von Protesten aus[238], die zunächst eine Verordnung zur Durchführung der Sparmaßnahmen im preußischen Landtag zum Scheitern brachte[239]. Daß dann sämtliche Lehramtsanwärter (1 200 Junglehrer) entlassen wurden und ganzen Schulen die Auflösung drohte, konnten auch die Proteste des preußischen Philologenverbandes und des Verbandes der Studienassessoren und Referendare Preußens nicht verhindern[240]. Durch eine Anstallungssperre waren die Studienassessoren besonders hart betroffen; zwar wurden in den Schulen dringend Lehrkräfte gebraucht, aber es fehlten Stellen.[241]

In der Folgezeit bemühten sich die Betroffenen[242] und auch die Parteien mit unterschiedlichen Vorschlägen um die Änderung der gescheiterten Durchführungsverordnung[243]. Reichskanzler Luther versprach, sich für die Wahrung der überkommenen Rechtsstellung der Beamten einzusetzen[244].

In dieser Notsituation erwies sich die Angst der Philologen vor der Konkurrenz der Volksschullehrer als gerechtfertigt. Daß an die Stelle entlassener Oberlehrer nun Volksschullehrer traten, interpretierten die Philologen nicht nur als Spar-, sondern als politische Maßnahme, durch die genehme Lehrkräfte bevorzugt eingestellt wurden[245]. Sie wehrten sich auch leidenschaftlich gegen eine Erhöhung der Pflicht-

stundenzahl, wie sie Preußen aus Ersparnisgründen eingeführt hatte,und gaben ihrer Enttäuschung über die preußische Schulpolitik lebhaft Ausdruck[246]. Verbittert zeigten sich aber auch die Volksschullehrer, die ihre Gehaltsforderungen noch immer nicht erfüllt sahen[247]. Im Gegenteil: wegen der wirtschaftlichen Notlage drohten neue Gehaltskürzungen[248]. Der Reichssparkommissar empfahl darüber hinaus sogar Thüringen, seine kostspielige Volksschullehrerausbildung um ein Jahr zu verkürzen[249].

Die Durchführung des Sparprogramms nach rein fiskalischen Gesichtspunkten hatte eine zeitweilige "Solidarisierung der Fachleute" beider Lehrergruppen - Volksschullehrer und Philologen - zur Folge[250]. Als schließlich der Notopferplan aus dem Kabinett Brüning bekannt wurde (Erhöhung der Einkommensteuer), waren die Beamten zu weiterer Loyalität nicht mehr bereit. Sie nannten es eine "finanz- und staatspolitisch unmögliche Methode, eine allgemeine Finanznot mit dem kaum verschleierten Mittel einer Gehaltskürzung beheben zu wollen".[251]

Die Notopfermaßnahmen mußten auch in Preußen durchgeführt werden und ernteten dort ebensoviel Proteste wie im übrigen Reich[252]. Die Volksschullehrer erhielten nun ebenfalls ein höheres Soll an Wochenstunden, ihre Ausbildung wurde verkürzt[253] und schließlich wurden die pädagogischen Akademien insgesamt geschlossen[254]. Nach erneuten Stellen-[255] und Gehaltskürzungen fühlten sich besonders die Philo-

logen überlastet sowie von der Proletarisierung der Akademiker bedroht und sagten der Regierung den Kampf an[256].

Treffend kommentiert die "Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung" die Vorgänge jener Zeit: "Was nützt uns ein finanziell sanierter Staat, wenn eine innerlich zerbrochene und seelisch gescheiterte Beamtenschaft übrigbliebt, die im aufbauenden Sinne überhaupt nicht mehr zu gebrauchen ist! Das Kapital an Staatsgesinnung und Berufstreue, das einmal verschleudert worden ist, läßt sich durch keine Notverordnung wieder einbringen... Treibt uns nicht zur Verzweiflung!"[257]. Diesen Loyalitätskonflikt der Lehrer kommentierte die Preußische Lehrerzeitung ähnlich: "Die staatspolitische Einstellung der Lehrerschaft, an deren Erhaltung der Volksstaat ein lebenswichtiges Interesse haben mußte, ist aufs schwerste erschüttert. Hat der Volkstaat soviel Kapital an Vertrauen zu verwirtschaften?"[258] Das hatte er ganz gewiß nicht. Daß die Regierungen, besonders die von Preußen, mit einer dritten, vierten und fünften Gehaltskürzung[259] die Loyalität derer erneut auf die Probe stellten, die sich als Beamte in höherem Maße als viele andere Bevölkerungsgruppen mit dem derzeitigen politischen System identifizierten, kann nur mit Verwunderung zur Kenntnis genommen werden. Die Philologen schrieben zu der von 1930 bis 1932 auf 30 % gestiegenen Gehaltskürzung: "Was bleibt, ist eine weitgehende Verbitterung und die Erschütterung des Vertrauens in so feierlich abgegebene Erklärungen leitender Staatsmänner."[260]

Dieser Konflikt insbesondere zwischen dem preußischen Kultusminister und den Philologen war Ende 1931 offenkundig geworden. Als 1933 schließlich infolge des Eindringens der NSDAP in entscheidende Regierungsstellen[261] und nach der Absetzung der preußischen SPD-Regierung Braun durch Reichskanzler v. Papen 1932 der nationalsozialistische Philologe Rust in Preußen Kultusminister wurde[262], betrachteten die Gymnasiallehrer dieses Ereignis als "notwendige Liquidation" der Sparpolitik, die zuletzt von dem sozialdemokratischen Kultusminister Grimme hatte getragen werden müssen. Endlich sollten die "sinnlosen und verfehlten Sparmaßnahmen" abgeschafft werden, mit denen Preußen nach Angaben der Philologen nur 1,3 % aller seiner Ausgaben hatte einsparen können[263].

Durch ihre vom schulpolitischen Standpunkt aus gesehen außerordentlich problematischen Sparmaßnahmen hatte die Weimarer Republik nicht nur die ablehnende Haltung ihrer Gegner (Philologen) verstärkt, sondern auch die Loyalität ihrer Anhänger (Volksschullehrer) gefährdet. Aber gerade das Beispiel Preußens zeigt auch, wie reibungslos die Hinwendung der traditionell konservativen und an dem verschwundenen monarchischen Herrschaftssystem orientierten Philologen von der ungeliebten Weimarer Demokratie zum nationalsozialistischen Führerstaat erfolgte.

## 3. SCHONRAUM SCHULE

### 3.1. Autonomie der Erziehung

Als Nahtstelle zwischen dem politischen Kampf der Pädagogen um Eigenständigkeit und Anerkennung der theoretischen Auseinandersetzung über die Selbständigkeit der Pädagogik im Kreis der Wissenschaften[1] dem Bemühen, um die von jedem politischen Einfluß freien Lehrinhalte und dem Streben nach Freiheit der kindlichen Entwicklung erhält die Frage nach der Autonomie der Pädagogik zentrale Bedeutung. Sie gibt uns den Schlüssel zum Verständnis für die trotz schul- und standespolitischen Engagements harte Abwehr der pädagogischen Berufsgruppen gegen die Einmischung der Kirche, des Staates und der Parteien[2] in den innerschulischen Betrieb, in die Erarbeitung der Lehrinhalte, gegen das Verlangen, für diesen Staat erziehen zu sollen.

Das Problem der Autonomie zeigt sich im pädagogischen Verhalten (Frage der Parteilichkeit), in den pädagogischen Institutionen (Frage der Abhängigkeit), in der Selbständigkeit der Pädagogen (Frage der ideellen und materiellen Unabhängigkeit) und in der wissenschaftlichen Pädagogik (Frage der Lösung von anderen Wissenschaften, besonders der Philosophie)[3]. Parallel zu der Emanzipation der Pädagogik als selbständiger wissenschaftlicher Disziplin entwickelte die Reformpädagogische Bewegung ihr Erziehungskonzept "vom Kinde aus", das dem Kinde sein Eigenrecht und seine von äußeren Faktoren ungestörte Entwicklung und Entfaltung sichern sollte[4]. Entsprechend war es die

einzige Aufgabe des Lehrers, sich dem Kind und seiner Entwicklung und Entfaltung zu widmen. Diese Forderung beinhaltete, daß er lediglich für das Kind, für seine Aufgabe und für die Institutionen Partei ergreifen durfte, die der Verwirklichung dieser Aufgabe dienten[5].

Solange ein so bewußt unpolitisches Erziehungsprogramm die zeitgenössische Pädagogik beherrschte, konnte die Demokratie nicht darauf hoffen, in den Lehrern eine wirksame Stütze ihrer mühsamen Aufbauarbeit zu finden[6]. Vielmehr hielt es die Pädagogik für ihre Aufgabe gegenüber Staat und Politik, die Reinheit des pädagogischen Verhaltens, die Freiheit der Bildung und des Menschentums zu sichern. So sollte die pädagogische Autonomie auch im politischen Unterricht gelten[7]. "Der Lehrer ist kein Politiker und kein Theologe. Er hat keine Agitation zu treiben und keine Mission."[8] - meinte der Bildungspolitiker Tews. Der Lehrer habe vielmehr eine unparteiische Bildungsgesinnung zu schaffen, "die das ewige Reich der geistigen Werte als ein unzerreissbares, unteilbares Ganzes anerkennt"[9]. Die Unklarheit des Verhältnisses Staat - Schule (Pädagogik) in Fragen Autonomie offenbart der Streit zwischen Delekat und Wilhem Flitner in der Zeitschrift "Erziehung". Delekat behauptete, die Pädagogen forderten die Autonomie der Schule aus Standesinteresse[10]. Zumindest für die Volksschullehrer war die Idee des autonomen Schulstaates mit Selbstverwaltung unter staatlicher Aufsicht[11] ein willkommenes Kampf-

mittel gegen die kirchliche Einmischung. Delekat zweifelte mit Recht daran, daß eine Aussonderung der Pädagogik aus der Gesamtkultur (Autonomie) möglich sei[12]. Wilhelm Flitner erwiderte darauf, daß pädagogische Autonomie nicht absolut, sondern mit pädagogischer Verantwortung verbunden sei. Ein Erziehungsstaat in der Gesellschaft sei nicht gefordert. Vielmehr solle die Autonomie den Pädagogen inhaltlich von gesellschaftlicher Abhängigkeit freihalten. Flitner bezog sich dabei auf Pestalozzis Forderung nach der Freiheit erzieherischen Wirkens[13].

Die Problematik der Aussage Flitners liegt weniger in ihrem Inhalt, der ja von der historischen Entwicklung seines Faches her gesehen berechtigt war, als vielmehr in dem Irrtum, daß sie, obwohl politisches Kampfmittel, nicht als solches, sondern als "wertfrei" und nur der Sache dienlich betrachtet wurde[14].

Man hatte die Vorstellung, sich wie zu Zeiten der kaiserlichen Kabinettspolitik in Fragen der Erziehung aus dem politischen Betrieb heraushalten zu können, weil der Zusammenhang von Politik und Erziehung nicht gesehen wurde. Delekat hingegen versuchte, wenn auch unvollkommen, auf die Verbindung beider Bereiche hinzuweisen, die in dem gesamten Kampf um die Frage der Schulaufsicht und der Eigenständigkeit der Schule zum Ausdruck kommt[15]. Gegen die Zugriffe der gesellschaftlichen Gruppen (Kirche, Parteien)

suchten die Pädagogen Schutz beim "objektiven" Staat, beim Erziehungsstaat. Deshalb wurde die Gestaltung, Verwaltung und Beaufsichtigung der allgemeinen, öffentlichen Schule als ausschließliche Angelegenheit des Staates begriffen.[16] Der Staat wurde als natürlicher Vertreter der Interessen des Einzelnen betrachtet, der als solcher das Recht der Oberhoheit über das Bildungswesen und die Pflicht habe, Anlagen und Kräfte des Einzelnen zu entwickeln. Der Einzelne hatte demnach gegenüber dem Staat ein Recht auf Bildung[17]. Mit der Wahrung seiner Rechte und der Forderung nach Erfüllung seiner Pflichten war der Staat automatisch in den Kampf um die Schule und ihre Verteidigung gegenüber anderen Interessengruppen einbezogen. Andererseits sollte er bei der Ausgestaltung der Schule (Lehrinhalte) sich selbst und die ihn tragenden politischen Parteien heraushalten.[18]

In diesem Komplex: Staat-Schule-Pädagogik-Autonomie ist die Wurzel des Dilemmas der Pädagogen der Weimarer Republik und ihr Verhältnis zu Staat und Politik, wie es im folgenden dargestellt wird, zu suchen. Sie wünschten die Sicherung der Autonomie der Lehrer als Staatsbeamte gegenüber der Kirche und den Parteien[19], wollten aber die Schule nicht als Politikum anerkennen[20]. Ausgangspunkt für sie war die Frage nach dem Eigenrecht des Kindes und dessen Erziehung, das es zu sichern galt. Von diesem Gesichtspunkt aus bekannten sie sich zu einem Staatsbegriff, der in

dieses Konzept paßte: den überparteilichen Staat des Liberalismus, der in Konfliksituationen schlichtend als "pouvoir neutre" eingreift, als eine Macht also, die sich jeder Parteilichkeit enthält und unbeeinflußt bleibt von dem Kampf der Parteien um die Macht (siehe Kapitel 4).

Daß sich diese Vorstellung bis 1933 nicht geändert hatte, zeigt die Klage Wilhelm Flitners nach der Machtergreifung, daß die pluralistische Aufteilung der Staatsmacht in der Weimarer Republik da keine straffe Führung erlaubt habe, wo sie notwendig gewesen sei, daß die innere Schwäche des Staates ein pädagogisches Eigenleben nicht möglich gemacht habe, da der Staat die Kräfte (Parteien, Kirche) nicht habe abwehren können, die nach der Schule gegriffen hätten. Dementsprechend setzte der Autor seine Hoffnung auf die neue Führung[21)].

Hinter dieser Ablehnung gegen die Pluralität der Kräfte im Staat und dem Wunsch nach straffer Führung verbarg sich die ganze Unsicherheit den Pädagogen gegenüber den Postulaten der Demokratie[22)]. Der starke Staat sollte ihren Interessenbereich schützen, sollte ihre Autonomie wahren, mit der die Lehrer eben so wenig fertigwurden, wie mit dem Weimarer Staat.

## 3.2. Politisierung der Erziehung

Die Forderung nach politischer Abstinenz, die das theoretisch schlüssige Programm von der Autonomie der Pädagogik stellte, erwies sich für den Lehrer an der Front als verhängnisvoll. Ein republikfreundliches Verhalten brachte ihn in Konflikt mit den zahlreichen konservativen Kollegen und mit dem Postulat nach politischer Neutralität. Eine negative Einstellung des Lehrers zur Republik ließ sich nur dann mit dem Streben nach Autonomie in Einklang bringen, wenn Parteipolitiker - u.U. sogar unbeabsichtigt - diese Haltung durch versuchte Eingriffe in den innerschulischen Bereich rechtfertigten. Selbst die politische Neutralität konnte dem Lehrer keine Befriedigung bringen. Parteipolitische Gegensätze waren zunehmend durch engagierte Schüler in die Schulklassen hineingetragen worden, so daß der Lehrer sich diesen Konfrontationen nicht mehr entziehen konnte. Erstes alarmierendes Zeichen hierfür war die Ermordung des Außenministers Rathenau 1922 gewesen, in die zwei rechtsradikale Gymnasiasten verwickelt waren. Die Frage nach der politischen Einstellung der Schüler und nach dem Anteil der Schulen an dieser Entwicklung stellte der preußische Unterrichtsminister Dr. Boelitz, selbst Philologe, in den Mittelpunkt seiner ausführlichen Antwort auf eine Große Anfrage der SPD im preußischen Landtag. Energisch wies er die Vorwürfe gegen die Schule zurück. Zum einen könne die Schule gegen die Einflüsse des Elternhauses nichts machen. Zum anderen sei sie nicht in der Lage,

entsprechend dem Erlaß seines Vorgängers von 1920[23] die politischen Schülerbünde zu kontrollieren. Seine Forderungen lauteten: Ruhe für die Schule und ihren Aufbau, Erziehung nicht zur Staatsform, sondern zum Staat und zur Staatsgesinnung, keine Parteipolitik in der Schule[24].

Zum zweiten Mal wurde die Öffentlichkeit aufgeschreckt, als während einer großen Verfassungsfeier 1928 in einem Berliner Gymnasium der sozialistische Schülerbund Flugblätter verteilte, in denen die Schülermitwirkung bei der Schulreform, Abschaffung unsinniger autoritärer Maßnahmen in der Schule (z.B. Prügelstrafe), Einführung der versprochenen Schulgemeinde und Chancengleicheit für alle Schüler gefordert wurde[25]. Der Sturm der Entrüstung gegen diese berechtigten Forderungen kam bezeichnenderweise vom Philologenverband[26] und von den konservativen Zeitungen[27]. Eine Zentrumsgruppe im preußischen Landtag um Konrad Adenauer ergriff die Gelegenheit, das Kultusministerium wegen seiner Verantwortlichkeit in diesem Fall zu befragen. Dieses schob aufgrund eines Erlasses von 1922 die Verantwortung auf die Eltern[28].

Sehr viel weitere Kreise zogen die Vorfälle in Goslar 1929. Wieder war der Anlaß die Verfassungsfeier. Schüler und Schülerinnen der Goslarer Gymnasien hatten die schwarz-rot-goldenen Schleifen von den Siegerkränzen entfernt und zertrampelt. (In den Jahren zuvor hatten die Kränze die Goslarer Stadtfarben getragen).

Der preußische Kultusminister Becker bezeichnete die Lehrer als schuldig, die die staatsbürgerliche Unterweisung versäumt hatten. Um Wiederholungen solcher Zwischenfälle zu vermeiden und der Verpflichtung zu diesem Unterricht Nachdruck zu verleihen, entzog er den Gymnasien und den Lyzeen in Goslar das Recht, die Reife- bzw. Abschlußprüfung abzunehmen. Weiterhin faßte er wegen der Beschimpfung der Farben der Republik eine Umgestaltung des Lehrkörpers ins Auge[29]. Nach Ansicht der "Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung" lag das Versagen bei der Schulverwaltung, die nicht genügend für den staatsbürgerlichen Unterricht sorgte[30]. Der Philologenverband machte die Schüler selbst, die Eltern, Parteien und Verbände für die Tat verantwortlich, da ja an allen Schulen für den Staat erzogen werde[31]. In den ausführlichen Verhandlungen im preußischen Landtag walzten die rechten und rechtsradikalen Parteien - unter dem Beifall des Philologenverbandes - die Affäre zu einer Anklage gegen Minister Becker aus, der einmal den Grundsatz verletzt habe, daß Andersdenkende anständig behandelt werden müßten, zum andern gegen das Prinzip gehandelt habe, daß Ämter nicht nach politischer Einstellung vergeben werden dürften[32].

In dieser Kette von Ereignissen lassen sich einige bezeichnende Beobachtungen festhalten:

1. Die schärfsten Attacken gegen die Republik kamen von den Gymnasien.

2. Nach Ansicht der betroffenen Lehrerschaft traf die Schuld regelmäßig die Schüler, Eltern, Parteien, Verbände, Regierungen - nie sie selbst.

3. Die Übereinstimmung der Argumente, von Gegnern der Republik und Philologen ist beachtlich.

4. Das Streben nach politischer Toleranz und Neutralität in der Schule hatten die peinliche Wirkung, daß die Gegner der Republik, die sich zu einer fairen politischen Einstellung nicht verpflichtet fühlten, sehr bald Oberwasser gewannen.

Die Steigerung der politischen Aktivitäten der Schüler läßt sich an den Verordnungen der Kultusminister zu dieser Frage leicht ablesen. In einem Erlaß vom November 1919 fordert der preußische Kultusminister Haenisch die Schulen auf, jede parteipolitische Bestrebung unter den Schülern zu verhindern und parteipolitische Stellungnahmen im Unterricht zu unterlassen. Parteiabzeichen dürften nicht getragen werden, um politische Streitigkeiten zu vermeiden[33]. Mit der gleichen Absicht fordert er von den Parteien die Auflösung politischer Schülerbünde[34]. Diese Aufforderung wird durch einen Erlaß vom September 1920 verbindlich gemacht[35].

Nach den Maßnahmen der einzelnen deutschen Regierungen zu urteilen scheint dieses Problem in jener Zeit allein in Preußen aktuell gewesen zu sein. Erst

nach dem Schock des Rathenau-Mordes fühlte sich die Reichsregierung veranlaßt, im Zusammenhang mit dem Reichsgesetz über die Pflichten der Beamten zum Schutze der Republik im Jahre 1922[36] Richtlinien für die Mitwirkung der Schulen und Hochschulen am Schutz der Republik herauszugeben.[37] Danach hatten die Länder noch längst nicht alle dem Verfassungsauftrag Genüge geleistet und dem staatsbürgerlichen Unterricht lehrplanmäßig eingeführt.[38] Zu den Aufgaben des Lehrers heißt es in den Richtlinien: "Es genügt nicht, daß er bei Ausübung seiner amtlichen Tätigkeit jede Herabsetzung der geltenden Staatsform oder der verfassungsmäßigen Regierungen des Reiches oder der Länder vermeidet, sondern er hat die Jugend für die Mitarbeit am Volksstaat heranzubilden, sie zur Mitverantwortung für das Wohl des Staates zu erziehen, Staatsgesinnung zu wecken und zu pflegen."[39] Die Fernhaltung der Parteipolitik von der Schule wird erneut betont. Daß es jener Schule der Weimarer Republik gelingen sollte, die Jugend aus der vaterländischen Not, der politischen Zerrissenheit und dem wirtschaftlichen Druck der Gegenwart innerlich zu befreien[40], konnte nur jemand annehmen, der ihre Möglichkeiten bei weitem überschätzte. 1922 stellte sich für den preußischen Kultusminister Boelitz heraus, daß die Schule unmöglich eine differenzierte Überwachung der Schülerbünde leisten konnte[41]. Er stellte deshalb in einer Verfügung vom Dezember 1922 fest, daß das Aufsichtsrecht über die Jugendlichen in Vereinen allein den Erziehungsberechtigten übertragen werden könne. Die Schule solle lediglich die in ihr selbst

bestehenden Schülervereine überwachen[42]. So unterlief man den aufrüttelnden Schock des Rathenau-Mordes, indem man in bürokratischer Manier Kontrollbefugnisse und Verpflichtungen zur Initative herumschob, bis sie schließlich bei denen landeten, die weder die Verantwortung für die republikfeindlichen Aktionen übernehmen wollten, noch für einen neuen, republikfreundlichen Kurs garantierten: Eltern und Lehrer (hier besonders Gymnasiallehrer).

Diesen zahlreichen Erlassen zum Trotz scheint sich in den preußischen Schulen nicht die erwünschte prorepublikanische Haltung eingestellt zu haben. Denn schon im August 1925 erneuerte der Kultusminister Becker die Forderungen von Haenisch und Boelitz in Form einer Verfügung. Wieder verlangte er, um politische Konflikte aus der Schule herauszuhalten, daß die Schüler am Tragen von Abzeichen in der Schule und an der Zugehörigkeit zu republikfeindlichen Vereinen gehindert werden sollten. Gegen Mißachtung der Reichsfarben wurden harte Strafen angedroht[43]. Auf die mangelnde Wirksamkeit solcher Abwehrmaßnahmen und die Erhitzung der politischen Auseinandersetzungen in den Schulen lassen Verordnungen schließen, die in den Jahren 1930 bis 1932 in Württemberg, Baden, Thüringen, Sachsen gegen die parteipolitische Aktivität der Schüler erlassen wurden[44]. In dem Kampf gegen diese Aktivität wurde nach preußischem Beispiel in Sachsen und Thüringen die Hauptlast den Eltern zugeschoben. Aber eine positive Mitarbeit der Eltern

hielten die Philologen für unmöglich. Daß die Republik in den Philologen selbst keine verläßliche Stütze fand, beweist deren Sympathie für die Nationalsozialisten. Sie fragten sich, ob die Nationalsozialisten, die sich in Preußen wie auch die KPD gegen die oben erwähnten Verordnungen wehrten[45], daß selbst die Philologen wenig Abneigung gegenüber rechtsgerichteten Parteien empfanden. Ja, in vielen Fällen machten sie aus ihrer Neigung zu politischem Engagement zugunsten rechter politischer Kräfte auch in der Öffentlichkeit keinen Hehl mehr[47].

Mit diesen Tatsachen konfrontiert entschied sich der sozialdemokratische preußische Kultusminister Grimme dafür, von der strikten Entpolitisierung der Schule abzugehen. Man sollte dem Bedürfnis der Jugend nach politischer Aktivität entsprechen und Politik in objektiver Darstellung in den Unterricht einbeziehen. Der Minister verwahrte sich allerdings - wohl nicht ohne Grund - gegen ungehinderte Agitation der Nationalsozialistischen Schülerbünde[48]. Noch 1932 richtete der Reichsminister des Inneren einen Apell an die Führer der Parteien, die Parteipolitik von der "wahlmündigen Jugend" fernzuhalten[49]. In der Zahl dieser vergeblichen Bemühungen zeigt sich, daß selbst die Minister, die häufig Lehrer waren, mit dem Problem der Politik in der Schule und als Lernprozeß nicht fertig wurden. Pädagogen wehrten sich gegen die "politische Invasion" in der Schule mit dem Argument,

die einseitige, parteipolitische Werbung im pädagogischen Gewande dränge den Jugendlichen in einem Alter in die Entscheidung und Einseitigkeit, in dem er sie noch nicht leisten könne[50]. Nach dem Motto: "Alle Jugend braucht ein Nest, braucht Stille, Schutz"[51] wurde für die Jugendlichen bis zum Wahlalter ein Schonraum gefordert.

Der Widerstand gegen die "Politisierung der Jugend" jenen "neuen Weg der Parteien im Kampf um Anhängerschaft"[52], wuchs, wie die zunehmende Zahl von Diskussionsbeiträgen zeigt, mit der Polarisierung des politischen Lebens in Deutschland. Wollte man die politischen Aktivitäten der Jugend auf das Gruppenerlebnis ablenken und sich innerhalb der Schule mit der Vermittlung sachlichen politischen Wissens in die fein säuberlich abgegrenzte pädagogische Provinz zurückziehen[53], so mußte dies mit zunehmender Zuspitzung der politischen Gegensätze immer problematischer werden[54].

Diese Problematik wurde von den Lehrern durchaus gesehen. "Auf der einen Seite beobachten wir... die lebendige Teilnahme nicht nur der Jugendlichen, nein der Knaben schon, an der Politik der Gegenwart; auf der anderen Seite steht die Zurückhaltung des bewährten, erfahrenen Lehrers. Wo liegen die Ursachen für diesen Zwiespalt, wo die Hemmungen und Schwierigkeiten?" Die Hemmungen lägen einmal in der Überlieferung, die Politik gehöre nicht in die Schule, erklärt Edert weiter, zum zweiten seien die derzeitigen Lehrer vor

dem Kriege keine Demokraten gewesen und hätten nun Mühe, sich umzustellen. Drittens fehlte die verbindliche Methodik und viertens stehe der Lehrer als Staatsbeamter vor der Frage, ob er seine Gesinnung bekennen dürfe. Zu all diesen nahezu unlösbaren Schwierigkeiten kam noch die Forderung, das Kind müsse entsprechend der Einstellung der Eltern frei von bestimmten Parteivorstellungen erzogen werden. Edert schloß mit der Quintessenz: Die Schüler seien durch die Not der Gegenwart politisiert, und deshalb gehe es nicht mehr an, die Politik aus der Schule herauszuhalten. Die Frage aber, wie die Integration wirksam und doch überparteilich gestaltet werden können, konnte auch er nicht beantworten[55].

Über die Not, in die die Forderung nach politischer Neutralität den einzelnen Lehrer brachte, spricht Viktor Frankl in dem Organ der Geschichtslehrer: "Die Lehrerschaft befindet sich dieser Entwicklung gegenüber in der denkbar schwierigsten Lage. Der Lehrer, der selbst, sei es durch das Pflichtgefühl gegenüber dem sozialen Ganzen und den seine Lebensanschauung bestimmenden Werten, sei es durch die äußere Notwendigkeit einer Interessenvertretung zu parteipolitischer Stellungnahme gedrängt ist, der sich überdies meist als Glied eines fraktionell geteilten, die Risse tiefgehender weltanschaulicher und politischer Gegensätze nur oberflächlich verdeckten Lehrkörpers findet, steht einer in feindliche Heerlager gespaltenen Schulklasse gegenüber, in der er des Mißtrauens von seiten der politisch anders orientierten Schüler, des Lauerns derselben auf etwaige parteipolitische

Äußerungen oder als einseitig deutbare Stellungnahmen des Lehrers gewärtig sein muß. Ängstliche Scheu des letzteren, das lebensnötig (sic!) so wichtige politische Gebiet zu berücksichtigen, eine allseitige Zurückhaltung, Verbitterung und Nervosität ... ist nicht selten die Folge." Angesichts solcher Schwierigkeiten - deren Glaubwürdigkeit wir nicht hoch genug einschätzen können - drängten die Lehrer auf Entpolitisierung der Schule[56].

Hinsichtlich dieser Realitäten scheint die Flucht der Pädagogen aus der der täglichen politischen Konfrontation in die angebliche Neutralität der Pädagogik, der Schule und der Historie[57] eher aus dem eigenen Wunsch nach Schutz und Schonraum geboren als aus der Sorge um eine allzu frühe Beeinflußung der Schüler, die offenbar nicht nach Schonung verlangten. Hier zeigt sich wiederum die ganze Hilflosigkeit der Pädagogen gegenüber der Politik. Der Geschichtslehrer, der Hauptvermittler politischer Kenntnisse, sollte kein Fanatiker und kein Klassenkämpfer sein, sondern überparteilich[58] Angesichts der Verhältnisse in der Schule waren diese Anforderungen an ihn ebenso überspannt wie diejenigen an die Schule insgesamt. Sie hatte die Aufgabe, die Gegensätze im konkreten Verhalten der Glieder des Staates zu harmonisieren[59].

Die Theorie der staatsbürgerlichen Bildung und der Beschäftigung mit Politik war somit eng verzahnt mit den Vorstellungen der Pädagogen von Staat und Politik (vgl. Kapitel 4). Entsprechend ihren idealistischen Verständnis beider Begriffe bestand ihr Erziehungsziel darin, der Jugend das Bild eines idealen Staates zu vermitteln[60]. Es spricht aber alles dafür, daß die Pädagogen mit diesem Erziehungsziel sowohl an der Jugend als auch an den Realitäten vorbeierzogen.

# 4. VORSTELLUNGEN DER PÄDAGOGEN IN DER WEIMARER REPUBLIK VON STAAT, VOLK UND POLITIK

## 4.1. Wesenszüge und Elemente des Staates

Das pädagogische Handwerkszeug der Lehrer war für die tägliche Erfüllung ihrer konkreten insbesondere politischen Erziehungsaufgabe wenig geeignet, da es lediglich aus einer Reihe abstrakter philosophischer, dem Idealismus verpflichteter, an der Realität nicht überprüfter Anschauungen über Staat und Gesellschaft bestand. Diese Tatsache hatte zur Folge, daß es den Lehrern nicht möglich war, sich in ihrer erzieherischen Tätigkeit an den tatsächlichen politischen Verhältnissen zu orientieren, wie sie sich seit der Revolution von 1918 entwickelt hatten. Vor diesem Hintergrund erhebt sich die Frage, ob die Lehrer überhaupt in der Lage sein konnten, ihre Schüler für die Demokratie zu erziehen. Die ganze Tragweite dieser Frage wird deutlich, wenn man sich der zentralen Stellung der Lehrer im Staat bewußt wird, die sie als Multiplikatoren von Weltanschauungen und von hieraus abgeleiteten Grundsätzen und sozialen Verhaltensformen innehaben.

Als opinion leaders bei der Entwicklung relevanter Vorstellungen für die staatsbürgerliche Erziehung galten Kerschensteiner, Litt, Spranger[1)], Weniger Förster und Krieck. Ihr zentrales Thema war bereits vor dem ersten Weltkrieg diskutiert worden: die Be-

ziehung zwischen Individuum und Staat. Inzwischen hatte die Weimarer Reichsverfassung in Artikel 148 vorgeschrieben: "Staatsbürgerkunde und Arbeitsunterricht sind Lehrfächer in den Schulen"[2]. Um eine Staatsbürgerkunde konzipieren zu können, mußte man zunächst die Begriffe "Staat" und "Bürger" und ihr Verhältnis zueinander klären. Diese Notwendigkeit gab der Diskussion über den Staat neuen Auftrieb.

Der Angelpunkt der Auseinandersetzung war die Staatsidee, die "von dem einheitlichen, von einer alles bestimmenden und regelnden Spitze aus aufgebauten Staat des Absolutismus"[3] ausging. Nach Rühlmann enthielt sie eine alle bindende irdische Verpflichtung von "möglichst absoluter Dauer".[4] Neben einer heftigen Auseinandersetzung um Schulreform und Staatsaufsicht (s. Kap. 3.1.) heizte die Furcht vor einer ideellen "Staatskrisis" - in der die Staatsidee als Zentrum allen politischen Denkens nach Ansicht der Hegelianer Spranger und Giese zunehmend an Bedeutung verlor[5] - die allgemeine Diskussion an. Eine dominierende Rolle spielten darin die Gedanken Hegels über den Staat. Man sprach geradezu von einer "Hegel-Renaissance"[6] und knüpfte wieder an die idealistische Staatsvorstellung des Philosophen an. Vor allzu emphatischem Hegelianismus warnte Weniger und meinte, man müsse im Material der Gegenwart hegelisch denken, d.h. vor der Konzipierung des Staatsideals den zeitgenössischen Staat analysieren. Man vermeide damit das Ausweichen in eschatologische Höhen.[7]

Die damals insgesamt immer noch weitgehend philosophisch - idealistisch orientierte Pädagogik glaubte jedoch, ein Programm für die staatsbürgerliche Bildung mit dem idealen Staat als"Mittel der Vollkommenheit"[8] entwickeln zu müssen. So nannte Kerschensteiner den ethischen Staat eine ewige Aufgabe; ohne ihn sei staatsbürgerliche Erziehung nicht möglich[9]. Litt begründete diese Auffassung folgendermaßen: "Da der Staat in seiner augenblicklichen Beschaffenheit und Wirksamkeit so ganz und gar nicht zu einem neuen Bunde einlädt, da von ihm so wenig an werbender Kraft ausstrahlt, (scheint) eine erneute Bejahung des Staats nur in der Form möglich, daß man von der "empirischen 'Wirklichkeit des Staates ein anderes, Höheres, Reineres unterscheidet, dem Zustimmung und Hingabebereitschaft im Grunde gelten: und das andere ist dann eben die 'Idee' des Staates." Diese Idee stehe in einer Höhe, an die keine Partei und keine Staatsform heranreiche.[10] Litt versuchte damit, "die Wirklichkeit des schlechten Staats durch die Idee des guten Staats erträglich zu machen".[11]

Hegels Staatsidee war gewiß abstrakt genug, um dafür als Vorlage dienen zu können. Der Staat als die Wirklichkeit der sittlichen Idee, das Vernünftige schlechthin, der objektive Geist eignete sich nach Ansicht der Theoretiker für ein Staatsideal, das - von allen gleichmäßig akzeptiert - als einigende Norm für die ideologisch gespaltene Nation hätte dienen können.[12] Daneben hatten auch Kants Gedanken die

pädagogische Staatstheorie der Weimarer Republik beeinflußt. Sein Staat vereinigt als das institutionalisierte System einer Rechtsordnung die Menschen zu dem Zweck, ihr Zusammenleben durch Gesetze zu ordnen. Von ethischen Grundsätzen geleitet, wird er als Reich der Tugend angesehen. Wie stark sich diese Gedanken im Denken der "Weimarer" Pädagogen noch niederschlagen, soll im Folgenden gezeigt werden.

Eindeutig in dieser idealistischen Tradition steht Theodor Litt[13], dessen Einfluß auf die Philosophie des Staates unter den Pädagogen beachtlich war. Er unterscheidet zwischen Staatsbegriff und realem Staat, zwischen "Seinsollendem" und "Seiendem", zwischen Idee und Wirklichkeit, die nach seiner Vorstellung auseinanderfallen[14]. In Anlehnung an Hegel sieht Litt im Staat ein "objektives Gebilde über dem Einzelnen, das mit lastender Wucht wie eine äußere Gewalt auf ihm liegt und doch aus ihm selbst einen Teil seiner Kraft gewinnt, durch das es ihn niederzwingt". Seinem Wesen nach sei er die gewaltigste Willens- und Zweckorganisation, vereinige in sich die Zwangsgewalt der organisierten Macht[15] und den freien Willen solidarischer Anerkennung durch seine Glieder. Die Macht sei sein alleiniges Attribut[16] und der "Abstimmung" "bedient" er sich lediglich nach Bedarf. Die Macht diene dazu, die nationalen Anforderungen des Systems[17] gegebenenfalls mit Zwang durchzusetzen. Das Zusammenwirken aller Kräfte, das sich zu einem staatlichen Gesamtwillen verdichte, solle im Staat den objektiven Interessen des Ganzen dienen. Alle am Zustandekommen

des Gesamtwillens Beteiligten sollen sich selbst gleichsam objektivieren, zu Trägern der objektiven Gesamttendenz werden. Die Übergewalt der objektiven Nötigungen[18], die Idee, bremst und reguliert Machtkampf und Machtstreben, sofern diese nicht mehr dem Ganzen zu dienen, d. h. auszuufern drohen[19].

Litt sagt selbst, daß es sich bei diesem Staat, dieser Staatspersönlichkeit[20], mit eigenen Entwicklungsgesetzen[21], um einen Obrigkeitsstaat im Sinne Hegels handelt - rationale Ordnung, systematischer, hierarchischer Aufbau entsprechend der pyramidenartigen Machtverteilung[22]. Er ist einmal das überzeitliche Wesen mit den Merkmalen: Vernunft und Menschenwürde. Zum anderen trägt er das zeitliche Gewand der Verfassung[23]. Er schafft Einheit der Tat und Einheit des Schicksals, gebietet und fordert, gewährleistet den Teilgruppen kraft seiner Macht ihren Bestand. Die Staatsbürger aber leisten Gefolgschaft, gehorchen und erhalten von ihm gleich "Schützlingen" und "Lehnsträgern" die Möglichkeit und den Spielraum für ein aktionsfähiges Wollen, soweit dies mit den Interessen des Staates[24] vereinbar ist bzw. soweit er einen solchen Spielraum für angebracht hält.[25]

Dennoch steht Litt Hegel und der "Vergötterung des Staats" kritisch gegenüber. Weder erkennt er im Staat "die Verwirklichung des Sittlichen", noch glaubt er an den Kulturstaat liberaler Provenienz, in dem der Staat - in konfliktlosem Nebeneinander - den

Entfaltungsbereich der Kultur zu schützen hat. Er wendet sich ebenso gegen den totalen Staat, in dem allein die Macht das politische Leben beherrscht. Er wählt sozusagen die Mittelposition, sieht den Staat als "Angelpunkt zwischen Natur und Geist, Opfer und Überwinder der 'Sündhaftigkeit' zugleich."[26] Ideelle Grundlagen des Staates sind für ihn Geist und Sittlichkeit, die sich im Recht widerspiegeln. Ihnen allein gelingt es, Gewalt im notwendigen Maße zu zügeln.[27] Erst ein solcher Staat vermag dem kulturellen und geistigen Wirken den nötigen Schutz zu geben.[28] Der Kern seiner Aussage besteht darin, daß keine dieser Sphären isoliert bestehen kann, daß sie vielmehr voneinander abhängig und untrennbar miteinander verbunden sind.

Der hier gezeichnete Staat entbehrt jedes demokratischen Wesenszuges. Sein wesentliches Attribut "Macht" wird - wie nahezu bei allen pädagogisch-politischen Denkern dieser Zeit - aufgrund der idealistischen Betrachtungsweise geradezu naiv verharmlost.[29] Es gibt keine Möglichkeit der Willensbildung von unten, weder Institutionen der Kritik noch der Kontrolle, noch die Auswechselbarkeit von Amtsträgern. Konflikte und deren Lösungsmöglichkeiten haben in einem solchen idealistisch-hierarchischen Einheitssystem keinen Platz. In diesem System ist das Ganze alles und der Einzelne nichts.

Spranger kennzeichnet, hierin Hegel folgend, den Staatsgedanken als die "Idee jenes unsichtbaren Staates".

Wie jedes Ideal, so brauche auch dieses den Glauben, um verpflichtend zu wirken.[30] Spranger nennt den Staat ein "objektiv-geistiges Gebilde, das eine Gebietsbevölkerung durch eine organisierte Macht- und Rechtsordnung[31] in einheitlicher Wirkung zusammenfaßt",[32] "die in Rechtsformen geordnete höchste Kollektivmacht[33] einer gegen andere Mächte abgegrenzten, einheitlich organisierten Gebietsbevölkerung zur Förderung bestimmter gemeinsamer und, sofern sie echte Werte intendieren, kulturethisch gerechtfertigter Zwecke."[34] Der Staat sei ein "Organ des Weltgeistes"[35] die "Sittlichkeit in der Form der kollektiven Machtentfaltung", die "Zusammenfassung der vielgegliederten Nationalkultur" (Kulturstaat), die sich gleich einem "Makrokosmos" über kleinere Wirkungszusammenhänge wölbt.[36] Demgegenüber stellt die Persönlichkeit den "Mikrokosmos" dar. Zwischen diesen beiden Polen läuft die Lebensbewegung.[37]

Der Staat hat nach Spranger eigene Lebensgesetze und -notwendigkeiten sowie mögliche Transformationen[38]. Nach dem Hegelschen Vorbild wird er von den Menschen "emporgebildet", die Menschen empfangen aber durch ihn die letze Würde und Bestimmung.[39] Als Träger der Macht wird der Staat zu einer Organisation gegen andere Staaten, denn die Macht ist das politische Mittel, um eigene Vorstellungen gegen andere durchzusetzen.[40] Hier ist deutlich das Schmittsche Freund-Feind-Schema als Wesen der Politik zu erkennen. Für Staatsbürgerkunde interessant wird der Staat als volksbildender Weltanschauungswert[41]. Die Idee des Staates und seiner Attribute Macht und Recht als untrennbare Korrelate[42]

sowie Gemeinschaft besitzt ihren pädagogischen Wert darin, daß Gesinnung und Gewissen des Einzelnen den geistigen Gehalt immer neu erzeugen müssen.[43] Der einheitliche Staatswille bedarf der staatstragenden Volksgruppen, die dafür gebildet sein müssen[44]. Nach diesem Staatskonzept, in dem die Staatsraison über dem Einzelnen steht und im Grunde die selben Kriterien gelten, wie bei Litt, kann wiederum der Bürger nur nach dem Willen des Staates handeln und muß demzufolge zu einem Handeln im Sinne der Staatsraison ausgebildet werden.

Ebenso eng wie die idealistische Staatsvorstellung Sprangers ist die im wesentlichen gleiche Auffassung seines Schülers Giese mit der Hegels verbunden. Giese beklagt sogar, daß die Bedeutung des hegelschen Staatsgedankens derzeit zu wenig gesehen werde[45]. Bei ihm findet sich neben der absolutistischen auch die völkische Komponente. Der Staat ist "die innerhalb eines bestimmten geographischen Raumes gesellschaftlich gegliederte und rechtlich geregelte Machtorganisation eines bestimmten Volkes auf der Grundlage einer sittlichen Willensgemeinschaft mit dem Ziel, die von der Nation verwirklichten geistigen Werte und in ihr ruhenden Wertmöglichkeiten in der Welt zu erhalten und durchzusetzen"[45]. Der Staat, "ihr Organismus", die schützende Macht- und Rechtshülle aller geistigen Werte der Nation wurde insbesondere von der Jugend gewünscht. Zur Stützung dieser Behauptung führt Giese das folgende Zitat aus einer zeitgenössischen Schrift an: "... Das Erlebnis des Krieges macht uns Jungen unempfänglich gegen Schlagworte des libe-

ralen Staatsgedankens... die junge Generation will starkes Führertum, ... muß ... den Staat als Herrschaft denken, als eine Lebensform, die notwendiger als das Leben der Vielen, als ein übergeordnetes Ganzes, das des Einsatzes und Opfers ganzer Menschen wert ist... wir wollen keinen Staat, dem die wesentlichen Attribute des Staates, die innere und die äußere Souveränität fehlen. Welche Verfassungsform der neue Staat haben wird, ist gleichgültig." (1929)[47].

Alle müssen also den Staat als verwirklichten Lebenswillen der Nation bejahen. Die Erziehung hätte dabei wohl die Aufgabe, loyale Untertanen zu züchten. Im Gegensatz zu Litt, der Idee und Wirklichkeit des Staates zu trennen versucht, vollziehen Spranger und Giese eine solche Scheidung nicht. Hieraus mußte die Gefahr folgen, die Wirklichkeit des Staates ständig an seiner Idee zu messen und mit unrealistischen Forderungen zu versuchen, den irdischen Staat zu verbessern.

Förster will ähnlich wie Litt den Staat nicht nur als abstrakte Einheit über den sich zerfleischenden Kampfgruppen sehen. Jeder Bürger ist nach seiner Meinung im Interessenkonflikt ein staatsbildender Faktor, Organisator einer höheren Einheit der staatlichen Kultur[48]. Das mag als hoffnungsvoller Ansatz eines demokratischen Denkens erscheinen. Man muß aber bald erkennen, daß Foerster - ausgehend von der Ungleichheit der Befähigung der Menschen - einen Ständestaat im Auge hat: eine Monarchie, getragen von Aristokratie und Massenwillen, deren Bevölkerung in Regierende und Gehorchende zerfällt. Von der Regierung ("Laienfachminister) erwartet er wachsendes Verantwortungsbewußtsein gegenüber dem Parlament, das zu Beginn noch ganz aus Laien bestehen soll. Bald jedoch werden auch die Abgeordneten zu Fachleuten, so daß hier ebenfalls das Laienelement zunehmend verdrängt wird[49].

Foerster sieht die staatliche Gemeinschaft - im Gegensatz zu Gruppen und Verbänden - als die Organisation des Entgegengesetzten an, da ja das Wesen der staatlichen Einheit

für Überbrückung der Gegensätze garantiert. In dieser ideellen Überbrückung wiederum liegt die pädagogische und sittliche Bedeutung des Staates[50]. Die Vorstellung vom idealistischen Einheitsstaat - Einheit durch Ideen - findet besonders bei den Volksschullehrern zahlreiche Anhänger.

G. Kerschensteiner, der - sowohl als Theoretiker der staatsbürgerlichen Bildung, als auch als demokratischer Abgeordneter im Deutschen Reichstag - gewiß als Befürworter der Weimarer Republik gelten kann, unterscheidet ebenfalls zwischen Staatsform, die sich auf den Träger der Staatsmacht bezieht, und der Staatsidee als Ausdruck für den Sinn des Staates. Er nennt als Wurzeln des Staates Gewalt und Herrschaft, die wiederum innerhalb abgegrenzter Gebiete Schutz und Ordnung garantieren und geistiges und sittliches Leben ermöglichen. Diese Sittlichkeit wiederum vermag sinnlosen Gebrauch von Macht zu verhindern.

Inhalt seiner Staatsidee ist der "vollkommene Rechts- und Kulturstaat, der in der Gemeinschaft, die ihn bildet, die Beziehungen unter allen Bürgern lediglich nach den Maßstäben der Gerechtigkeit und Billigkeit regelt, der weiterhin allen Bürgern ohne Ausmaß die Möglichkeit gewährt, sich nach Maßgabe ihrer sittlichen Persönlichkeit auf allen Gebieten des Geisteslebens frei zu betätigen, und der endlich diese Betätigung mit allen Mitteln unterstützt, wo die Kräfte des Einzelnen nicht mehr ausreichen".[52] Entgegen der Hegelschen Vorstellung ist der Staat bei ihm nicht Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck, schützende Hülle für die zunehmende Versittlichung der Gemeinschaft[53]. Es ist der Rechts- und Kulturstaat, "in dem der Widerstreit der Interessen und Anschauungen seinen beständigen Ausgleich in immer menschenwürdigeren Formen sucht und findet, in welchem schließlich die Staatsinteressen sich mit den aus geglichenen Interessen aller decken".[54]

Wenn Kerschensteiner von dem Staatsleben als dem Ausgleich der Interessen aller spricht[55], so zeigt sich hier wie in allen übrigen Aussagen ein liberales Grundkonzept mit idealistischem Überbau, der für das damalige pädagogische Denken hinsichtlich staatsbürgerlicher Erziehung unentbehrlich schien. Das idealistische Element wird durch Weniger bestätigt: er meint, "daß es zu Wesen und Erscheinung des konkreten Staates gehört, daß er unbeschadet der grausamen Realität seines empirischen Daseins und der Antinomien seiner Existenz als Erziehungsstaat in der Erziehung sich nach seiner ethischen Dignität und nach seiner Idealform zur Geltung zu bringen sucht und, sich zur Geltung zu bringen, erzieherische Kraft zu entwickeln auch imstande ist."[56] Für Weniger ist das Staatsideal der Fixpunkt, an dem sich Politiker und Pädagogen zu orientieren haben und der den Staat auch auf der niedrigsten Stufe seiner realen Existenz rechtfertigt.[57]

Wenn Weniger den Staat als Bildungsmacht darstellt, die sich durch entsprechende Erziehung ihre eigene Existenz sichern müsse[58], wenn er Selbsterziehung des Volkes im Volksstaat mit Selbsterziehung des Staates gleichsetzt[59], so vor allem, um mit solcher Erziehung der Verwirklichung jenes Staatsideals mit Hilfe der Erziehung näherzukommen.

Die hier aufgezeigten Staatsvorstellungen tauchen in mancherlei neuen Kombinationen bei anderen Vertretern der Lehrerschaft wieder auf. So finden wir häufig den

liberalen Kulturstaat von Kerschensteiner[60]. Dabei wird darauf hingewiesen, daß die Existenzberechtigung des Staates zu messen sei an der Höhe der Kultur, die er rechtlich absichert[61]. Diese wiederum hängt ab vom Gemeinschaftsleben der Nation, das der Staat mit den Instrumenten Macht und Recht regelt. In dem so definierten nationalen Kulturstaat[62] sieht Hackewitz mit Recht die Struktur des geeinten deutschen Nationalstaates nach 1871, der deutschen Monarchie auf der Höhe ihrer Macht[63]. Dieser zeichnete sich aus durch die Autorität des Staatsmannes, der ohne Rücksicht auf den Parteienstreit das Reichsgesetz allein und unkontrolliert nach seinem Gutdünken zum Wohle des Volkes auslegte[64]

Entsprechend den oben skizzierten Staatsanschauungen findet sich in den Reihen der Pädagogen wiederholt die Vorstellung vom Staat als pouvoir neutre, als die über allen Parteien und Interessen freischwebende Instanz[65]. Diese überhöhte Staatsvorstellung geht bei zahlreichen weniger prominenten Interpreten aus der Lehrerschaft eine ganz eigenartige Symbiose ein mit einem auf Volk und Gemeinschaft ruhenden organischen Nationalstaat. Ein Oberlehrer definiert z. B. den Staat als eine Lebensgemeinschaft von Menschen, die unter einheitliche Leitung gestellt den von ihnen besetzten Boden zur Förderung ihrer eigenen Daseinszwecke zu pflegen, zu erhalten und, wenn nötig, auch zu verteidigen haben. Der Schreiber betont, daß dieser Staat, dessen Aufgabe die Sorge um das Wohl seiner Bürger sei, fest in seinen Grundlagen wurzeln müsse und daß Mensch und Boden zu einer untrennbaren Einheit verschmelzen müßten[66].

Entsprechend der liberalen Tradition wird der Staat als die umfassendste organisierte Gesellschaft, als Exekutivgewalt gesehen, die dem gesellschaftlichen Leben eine rationelle Ordnung gibt. "Er ist die unbedingt notwendige Schutzhülle aller Interessenverbände und aller Einzelnen, welche sich einen bestimmten Zweck in der Dingwelt zum Ziel gesetzt haben und nach Wegen suchen, die den unvermeidlichen Widerstreit möglichst klein und seine Schlichtung möglichst günstig gestalten lassen[67]).

Fichtes Gedanken vom Nationalstaat zeichnen sich hinter der Staatsordnung ab, die "sich eine Nation (setzt) im sittlichen Bewußtsein dessen, als was sie selber sich fühlt... als eine Besiegelung ethischer Maximen, die sie sich stellt und nach denen sie ihr staatliches Leben zu führen sich verpflichtet".[68]) Derselbe Sinn, in weniger Worte gefaßt, ergibt sich aus der Aussage: der Staat sei das Ergebnis des Wollens der Volksgenossen - am vollkommensten in der demokratischen Republik[69]). Allerdings würde man bei genauerem Hinsehen feststellen müssen, daß hier der theoretische Anspruch den praktischen Möglichkeiten weit vorauseilt.

In seiner Rede zum Verfassungstag bezeichnet der ehemalige badische Kultusminister Professor Hellpach den Staat in romantischer Manier als "eine heilige Sendung, die ewigen Kräfte alles Menschentums miteinander abzuwägen und im Ringen zur Einheit zu verknüpfen"[70]).

Die Diskussion um das Bildungsziel des Idealstaates lief am Ende der Weimarer Republik in eine neue Richtung. Wenn im Organ der Geschichtslehrer noch 1932 zu lesen war, der Staat sei eine pädagogische Macht, eine sittliche Potenz[71], er sei der Schöpfer der Bildungsarbeit und repräsentiere die nationale Kulturgemeinschaft[72], so las sich dies in der pädagogischen Zeitschrift "Erziehung" bereits 1928 etwas anders. In einer Abhandlung über das Reichsschulgesetz stellt Delekat fest, "daß der Staatsgedanke heut in Deutschland keine bildungspolitische Macht mehr darstellt..., daß der Staat auch bildungspolitisch immer mehr in die übernationalen Kulturmächte hineinwächst"[73]. Trotz der schul- und bildungspolitischen Tiefschläge, die die Lehrer in der Weimarer Republik hinnehmen mußten, trotz der Verzettelung der kulturpolitischen Kompetenzen blieb Wilhelm Flitner in seiner Antwort auf Delekat dabei, daß der Staatsgedanke eine bildungspolitische Macht in Deutschland sei, daß der Staat eine pädagogische Macht darstelle[74].

Wie eine Entthronung dieser pädagogischen Macht "Staat" erscheint die Vorstellung vom "totalen" Staat als der Resultante und zugleich Clearingstelle der gegeneinander wirkenden gesellschaftlichen Kräfte. Freyer spricht von einer zweckhaften Ordnung der gesellschaftlichen Wirklichkeit mit den Mitteln der Macht, von einer Selbstorganisation der Gesellschaft[75]. Nach dem Prinzip der Pluralität wird das Staatsgebiet nun Kampffeld der Parteien, Meinungen und Lebensbereiche werden, "total" politisiert[76]. So realistisch diese Staatsdefinition auch sein mag, sie kann doch nur als

Meilenstein auf dem Wege zur totalen Diktatur gesehen werden. Die Politisierung aller, der Kampf aller gegen alle lassen befürchten, daß ohne die Schranke des gleichen Rechts für alle das Recht der Stärkeren siegt. Auch Fischer geht aus von der Politisierung nahezu aller sozialen Bereiche, schildert aber den Staat als System, als Prototyp und Norm des Zusammenlebens allerdings ohne den Dauerkonflikt. Die soziale Wirklichkeit, so meint er, umfasse den Staat, aber nicht umgekehrt[77].

Die für den Nationalsozialismus kennzeichnendste Definition des totalen Staates oder auch des völkischen Gesamtstaates gibt im Anschluß an Carl Schmitt der Pädagoge E. Krieck. Den Volksstaat kennzeichnet die Verwurzelung des Staatsgedankens und der Staatsordnung in Gesinnung und Wollen aller Volksgenossen. "Der Volksstaat ist dann vollendet, wenn jeder Staatsbürger weiss oder durch sein Tun bekennt: Der Staat bin ich..."[78]. In den Definitionen des Staates findet sich immer wieder der Wunsch nach Einheit und Geschlossenheit des Staatsvolkes. Der Staatsgedanke soll diese Geschlossenheit des Volksganzen herbeiführen. Es ist dann die Aufgabe des Staates, diese Volkseinheit vor innerer und äußerer Bedrohung zu schützen.[79]

Der "völkische Gesamtstaat" muß als die konsequente Fortsetzung solcher Gedanken angesehen werden[80]. "Der totale Staat, der wahre Volksstaat ist indessen die völkische Ganzheit... Mit dem Staat ist erst das

Volk geschichtliche Gestalt, und ohne ihn nichts als bloßes 'Menschenmaterial', ein Haufen, eine Summe. Der Staat ist die Form, in welcher der völkische Wille nur Existenz, nur Wirkung, nur Handlungsfähigkeit kennt. ... Ohne den Staat als die Form völkischen Lebens und integrierender Macht ist das Volk ohnmächtig, gestaltlos, ohne Freiheit, ein Material, das von anderen Staaten zu ihrer Machtbildung genutzt wird. Im Staat kommen die Volksgenossen zur Einheit... Mit dem Staat schafft ein Volk sich und seinen Gliedern den nötigen Lebensraum[81], ... in ihm verkörpert sich seine Ehre, sein Kampf, seine Freiheit. Darum wird der Staat auch zum Oberherrn aller inneren Ordnung und Befriedigung, zum Herrscher aller sozialen Teilgebiete... sie alle sind seine Organe, üben seine Funktionen. Volk und Staat kommen aus der bürgerlichen Zertrennung wieder zur organis chen Einheit".[82]

Besser als aus diesem Zitat läßt sich wohl kaum die geistige Kontinuität der Staatsideen von Hegel und Fichte über die Macht- und Einheitsträume in der Weimarer Republik bis zu den Propagandisten des Nationalsozialismus zeigen. Vieles, was Pädagogen wie Spranger und Giese sich wünschten, finden wir hier wieder, lediglich um einige Nuancen straffer, systematischer, reine Macht ohne ideale Überhöhung. Die früher positiv gedacht war, als Voraussetzung dafür, mit starkem Willen und Elan Unmögliches möglich zu machen[83], nimmt nun alles total in den Griff. Uns bleibt noch die Frage, ob die Lehrer nur aus den

philosophischen Vorlagen aus der Vergangenheit schöpften oder aber mindestens ebenso engen Kontakt zur zeitgenössischen Staatslehre hatten. Hermann Heller der über die Hochschule für Politik in Berlin insbesondere die Lehrerschaft in Fortbildungskursen hätte erreichen können, scheint mit seiner als Wirklichkeitswissenschaft apostrophierten soziologischen Staatslehre[84] wenig Einfluß gehabt zu haben. Dies ist wohl daraus zu erklären, daß er seine Vorstellungen vom sozialen Rechtsstaat in den Dienst einer politischen Option - der Demokratie[85] stellte, die ihm wichtiger schien als der theoretische Gesichtspunkt[86]. Im Gegensatz zu den beiden Pädagogen geläufigen idealistisch statischen Staatsideen entwickelte Heller einen dynamischen Begriff: "der Staat ist ein durch repräsentativ aktualisiertes Zusammenhandeln von Menschen dauernd sich erneuerndes Herrschaftsgefüge, das die gesellschaftlichen Akte auf einen bestimmten Gebiet in letzter Instanz ordnet" (souveräner Gebietsherrschaftsverband)[87]. Sein Wesen zeigt eine "relativ dauerhafte und bestimmt geformte Lagerung von menschlichen Herrschaftsbeziehungen".[88]

Im Gegensatz zu den "Staatspädagogen" bestritt Heller, daß der Staat eine Norm oder das "Volk" sei. Er besteht auch nicht aus Menschen, sondern aus menschlichen Leistungen. Er dürfe nicht gleichgesetzt werden mit seinen Organen oder Amtsträgern. Vielmehr sei die staatliche Organisation der von den Beteiligten ständig erneuerte Staat, in welchem sich Organisierende und Organisierte zueinander befinden." Die wirkliche Einheit des Staates kommt nur dadurch zustande, daß eine Regierung über die vereinigten, zur staatlichen

Selbstbehauptung erforderlichen Leistungen einheitlich verfügt."[89] Gegenüber den Vertretern des totalen Staates erkennt Heller dem Individuum und den Organisationen im Staat ein Eigenleben zu.[90] Moral, Macht und Recht befinden sich bei ihm in spannungsvoller Einheit, während sie in der Diktatur auseinandertreten.[91] Gegen die organischen Staatsauffassungen wendet er ein, daß sie das Bild eines überpersönlichen Lebenszusammenhanges zeigten, der über das personale Tun und Treiben hinweg die Einzelnen nur als seine blinden Werkzeuge benütze und nur als seine vollziehenden Organe gelten lasse. Das dialektische Moment der gesellschaftlichen Wirklichkeit werde isoliert und verabsolutiert. Die Individuen würden zu einer Funktion des Ganzen herabsinken und schließlich zu Fiktionen[92].

Dies war eine klare Absage an Hegel, denn Heller verstand seine Staatstheorie als eine Demokratietheorie, die er in seiner Zeit und für sie konzipierte[93]. Daß sie im Gegensatz zu sämtlichen herrschenden pädagogischen" Staatsvorstellungen[94] stand, weist auf die geringe Chance für ein Erziehungskonzept hin, das für diesen Staat seitens der Pädagogen hätte entwickelt werden können.

Demgegenüber führt Schmitt das bekannte und akzeptierte Staatsdenken fort, indem er ein in sich geschlossenes Volksganzes voraussetzt. Den Staat definiert er als "die politische Einheit des Volkes[95]. Er ist das Normen- und Rechtssystem, das sich in der Verfassung (der "Norm der Normen") niederschlägt[96]. Als poli-

tische Einheit beruht er auf zwei entgegengesetzten Gestaltungsprinzipien, dem "Prinzip der Identität... des anwesenden Volkes mit sich selbst als einer politischen Einheit, wenn es kraft eigenen politischen Bewußtseins und nationalen Willens die Fähigkeit hat, Freund und Feind zu unterscheiden". Das zweite Prinzip ist das "der Repräsentation, kraft dessen die politische Einheit durch die Regierung dargestellt wird".

In dieser Staatslehre beruft sich Schmitt auf Aristoteles, Plato und Rousseau[97], drei für Pädagogen attraktive Vorbilder. Es verwundert nicht, daß sie im Gegensatz zu derjenigen Hellers bei Pädagogen mehr Beachtung fand, stützt sie sich doch ausdrücklich auf die fiktive Einheit des Volkes, meidet jeden Konflikt und bleibt rein philosophisch. Sie ebnete dem Nationalsozialismus den Weg und läuft nach ihrer geistigen Struktur auf demselben Geleis wie die Lehren zahlreicher Pädagogen hin zum totalen Staat.

Unter den zeitgenössischen Staatslehrern finden sich auch Vertreter des liberalen Gedankens, so Stier-Somlo. In der Zielsetzung ähnlich Kerschensteiner denkt er sich den Staat als "die mit unabhängiger Herrschaftsmacht ausgestattete Verbandsperson oder Körperschaft seßhafter Menschen in geschlossener Einheit zur Verwirklichung dauernder Zwecke des Rechts- und Kulturlebens"[98]. Seine Elemente sind Staatsgebiet, Staatsvolk und Staatsgewalt[99]. Der Staat ist

zwar die höchste irdische Gewalt, also absolut, bindet sich aber selbst durch Recht und Verfassung[100].

Bei dieser Palette von Vorstellungen unter den zeitgenössischen Gelehrten verwundert es kaum, daß die Auffassungen der Pädagogen ebenso vielfältig ausfallen. Eines allerdings bleibt auffällig: Von keinem Pädagogen wurden Hellers Gedanken aufgenommen, die am ehesten zu demokratischem Bewußtsein und zu einer Erziehung für den Staat hätten führen können. Mitentscheidend für die Unfähigkeit, solche Gedanken aufzunehmen, mag die Vorstellung vom Volk gewesen sein.

## 4.2. Volk - Nation - Gemeinschaft

Unsere Kernfrage lautete: War die soziologische Gruppe der Lehrer in der Weimarer Republik bereit und in der Lage, als Multiplikator eine Idee von Demokratie und deren Verwirklichung im gegebenen Staat zu unterstützen? Da jedoch die Demokratievorstellung von der vom Volk oder Zusammenleben nicht zu trennen ist, bleibt zunächst dieses dynamische Etwas, die "lebendige Substanz des Staates"[101], zu klären, das einer Staatsform erst zum Leben verhilft. In diesem Zusammenhang stießen wir in den Quellen immer wieder auf Begriffe wie Volk, Nation, Gemeinschaft.

Mit ihren Ideen vom Volk knüpfen Vertreter der Lehrerschaft wie auch Parlamentarier bewußt oder unbewußt an Fichte und die historische Situation der Befreiungskriege an[102]. Die Vorstellung vom ungerechten Diktat-

frieden, einem unschuldigen Volk oktroyiert von rachsüchtigen Feindmächten, die sich an ihm bereichern wollten, legte nach Ansicht der opinion leaders in den einzelnen Bevölkerungsgruppen solche Assoziationen nahe. Wie seinerzeit Fichte, so versuchten sie jetzt, sozusagen als Kompensation für einen schwachen, wankenden Staat die Idee vom ursprünglichen, ewigen Volk aufzuwerten. Dafür schien sich vorzüglich der Fichtesche Volksgedanke zu eignen: "das Ganze der in der Gesellschaft miteinander fortlebenden und sich aus sich selbst immerfort natürlich und geistig erzeugenden Menschen, das insgesamt unter einem gewissen besonderen Gesetze der Entwicklung des Göttlichen aus ihm steht. Die Gemeinsamkeit dieses besonderen Gesetzes ist es, was in der ewigen Welt und eben darum auch in der zeitlichen, diese Menge zu einem natürlichen und von sich selbst durchdrungenem Ganzen verbindet". Fichte spricht in diesem Zusammenhang vom deutschen Volk als einem "Urvolk" und meint, daß besagtes Gesetz nicht voll rational erfaßt werden könne. Es sei das Gesetz der Entwicklung des Ursprünglichen und Göttlichen und bezeichne den Nationalcharakter. Aus dem ewigen Bestand - dem Göttlichen und Ursprünglichen - des Volkes leite der Einzelne den Sinn seines Lebens und Strebens her. Es verknüpfe ihn eng mit der Nation und dem ganzen Menschengeschlecht. Ebenso sei der Bestand der Nation vom Wirken des Einzelnen aus Liebe zur Nation[103] abhängig. Volk und Vaterland (bzw. Nation) werden als Träger der irdischen Ewigkeit gesehen, die weit über den Staat, d. h. die gesellschaftliche Ordnung hinausrage[104].

Die Positionen zwischen Volk und Nation, Vaterland und Staat verschieben sich hier gegenüber den aufklärerischen (Kant), liberalen und idealistischen Vorstellungen insoweit, als hier der Staat zur irdischen, vergänglichen Größe wird, während Volk, Nation und Vaterland in mystische Höhen emporsteigen[105]. Bei Hegel läßt sich hingegen folgende, etwas vereinfachte Ordnung erkennen: Der Einzelne ist eingebettet in das Volk, in dessen Geist, der das allgemeine Bewußtsein heißt. Dieser besondere Volksgeist - auch Nation genannt - wird in der Weltgeschichte zum allgemeinen Weltgeist. Er beinhaltet Sitten, Gesetz und Verfassung, somit sein organisiertes inneres Leben, die sittliche Substanz. Der Staat ist dem gegenüber die rationale Ordnung, die konkrete Wirklichkeit. Während bei Hegel der Staat den Bezug zum Göttlichen erhielt, führte Fichte das Volk in transzendentale Höhen. Beiden aber war gemeinsam, daß sich der Einzelne in ein umfassendes Ganzes einzuordnen hatte und ohne dies nicht leben konnte.

Carl Schmitt, der die Staatstheorie der Weimarer Republik nachhaltig beeinflußte, machte das Volk in Anlehnung an Rousseau zum Ausgangspunkt seiner politischen Theorie. Dementsprechend finden wir bei ihm eine der klarsten Definitionen von Volk und Nation. Beide Begriffe werden häufig gleichbedeutend verwendet. Nation bezeichnet das "Volk als politisch aktionsfähige Einheit mit dem Bewußtsein seiner politischen Besonderheit und dem Willen zur politischen Existenz, während das nicht als Nation existierende Volk nur eine irgendwie ethnisch oder kulturell zu-

sammengehörige, aber nicht notwendig politisch existierende Verbindung von Menschen ist. Die Lehre von der verfassunggebenden Gewalt des Volkes setzt den bewußten Willen zur politischen Existenz, also eine Nation voraus... Das Volk, die Nation, bleibt der Urgrund alles politischen Geschehens, die Quelle aller Kraft, die sich in immer neuen Formen und Organisationen aus sich herausstellt, selber jedoch niemals ihre politische Existenz einer endgültigen Formierung unterordnet".[106] Schmitt macht die politische Einheit des Volkes[107], seinen unmittelbaren Gesamtwillen, das Formieren seiner Kompetenzen und seine Identität mit sich selbst zur Voraussetzung für die Verfassungsgebung. Die Identität ist dann gewährleistet, wenn es kraft politischen Bewußtseins und nationalen Willens Freund und Feind unterscheiden, d.h. politisch denken kann.[108]

So wird Volk - im letzten ungeklärt - zur Voraussetzung für Nation. Diese aber setzt den Willen des Volkes zur Gesamtheit, das Gefühl der Zusammengehörigkeit und damit gemeinsame Geschichte und Kultur voraus. Nation wird durch ein politisches Sonderbewußtsein zum individualisierten Volk[109]. Sie bildet die Substanz demokratischer Gleichheit und zugleich den Staat, der dann wiederum die Nation umfaßt.

Die Vorstellungen der Lehrer von Volk und Nation unterscheiden sich prinzipiell nicht wesentlich von denen Schmitts, sollen aber dennoch der vielfältigen Nuancen wegen dargestellt werden. Beide sind ihrem We-

sen nach Gemeinschaft - innere Verbundenheit im Geistigen[110] -, die auf dem Zusammengehörigkeitsgefühl ihrer Mitglieder basiert[111]. Diese wird aber nicht etwa wie bei Kerschensteiner als sittliche Arbeitsgemeinschaft[112] nur ideell begründet, sondern umfaßt ebenso reale Auseinandersetzungen. "Die Besonderheit ist im Ganzen aufgehoben und bewahrt, und das Allgemeine ist nur konkret durch das Wahren des Besonderen in seiner Gegensätzlichkeit". Das Gemeinwesen in sich ist also dialektisch, nach außen aber statisch. Es beinhaltet Bewegung (Verkehr) und Verantwortung[113]. Wie wenig verbreitet diese dialektische Interpretation ist,[114] werden wir im Folgenden sehen.

Das Gefühl der Zusammengehörigkeit - in der Volksgemeinschaft Volksbewußtsein[115] - erwächst aus der Schicksalsverbundenheit, aus gemeinsamem Wollen und Handeln in lebenswichtigen Fragen. Das Schicksal jedes einzelnen wird abhängig vom Schicksal des Volkskörpers. Alle Glieder dieses Volkskörpers - auch die Deutschen im Ausland - gehören zur deutschen Nation, jener Kultureinheit, die alle Spaltungen und Gegensätze im Volk überwindet[116]. Das Volk, die Naturgegebenheit, die lebendige Totalität, die erst die Leistungen des Einzelnen ermöglicht[117], kann als stets identische Einheit ohne Staat existieren, aber nicht umgekehrt der Staat ohne das Volk.

Litt definiert die romantisch-naturalistische Idee vom Volk so: eine "urwüchsige Lebensgemeinschaft", eine "Gemeinschaft des Blutes und Geistes", die in ihren

Wandlungen den Naturgesetzen unterworfen ist[118]. Die vier Bindeglieder der "metaphysischen Einheit des Volkes" sind nach Spranger Blut, Arbeit, Ordnung und der Glaube des Volkes an sich selbst[119].

Die Gemeinschaft, die so entsteht, ist statisch, also in der Substanz unveränderlich, ahistorisch, also seit Urzeiten gleichbleibend vorhanden und an Boden (Heimat), Blut (organisch-biologisches Leben), Mythos (Volksgeist) und Schicksal gebunden[120]. Der Volk, jenem "reichgegliederten Organismus"[121], der "Abstammungsgemeinschaft"[122], werden individuelle Tugenden wie Innerlichkeit, zugeschrieben, Gemüt, Tapferkeit, Ritterlichkeit, Treue, Freiheitsverlangen, Rechtsempfinden. Es hat eine Seele und einen Genius.[123] Bereits 1925 ist im "Philologenblatt" vom Erlebnis der Volksgemeinschaft, vom Heiligtum des Volksganzen, von der deutschen Volksgemeinde im In- und Ausland zu lesen[124]. Die "Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung" erklärt 1922 den Begriff der Volksgemeinschaft zum Mittel gegen die Überbetonung der Stammesidee und gegen die Verabsolutierung der Menschheitsidee[125]. Andererseits wird aber der Völkerbund mit denselben Gemeinschaftsattributen - jetzt im Weltmaßstab - belegt wie Volk und Nation[126].

Gewiß kam nicht wenigen Angehörigen der Frontgeneration das Erlebnis des Schützengrabens in den Sinn, das dann als Erfahrung der "wahren Volksgemeinschaft" gefeiert wurde[127]. In diesen geistigen Rahmen fügt sich die Aussage Kriecks, des führenden National-

sozialisten unter den Pädagogen, nahtlos ein: "Volk ist ... (ein) lebendiges Gefüge einer Vielheit von Gliedern und Organen..., innerhalb seines Lebensraumes die bestimmende, ... bindende Größe." Es ist als Erscheinungsbild einer Rasse ein natürlich gewachsenes, geschichtlich gewordenes Wesen[128]. Von den Philologen wurden diese Gedanken ausdrücklich akzeptiert[129].

Insbesondere die Volksschullehrer und ihr Sprecher Tews, der sich auf Fichte berief[130], propagierten Volkserziehung im Geiste des Volkstums[131], das sie als die naturgegebene, staatlich geformte kleinere Einheit der Menschengemeinde bezeichneten[132]. Erziehung zum Volkstum "führt ... als Idee deutscher Bildung zu sozialer Volksgemeinschaft, die alle Stände, Berufe und Bekenntnisse als den Sinn des Staates in sich erleben und der sie dienen sollen".[133] Deutsche Bildungseinheit ist deutsche Lebenseinheit. Durch Erziehungsgemeinschaft zur Volks- und Kulturgemeinschaft[134] - dieser Gedanke durchzieht sämtliche hier untersuchten Publikationen der Lehrerschaft. Dahinter steckt bei allen die Sehnsucht nach dem alten deutschen Reich voll Glanz und Größe. Allerdings liegt der Akzent bei den Volksschullehrern stärker auf dem sozialen Gebiet: durch Volkseinheit und Volksgemeinschaft zur Überwindung der Klassentrennung besonders auf dem schulischen Sektor[135]. Der Einheitsstaat als starker Staat könnte - so meinte Tews - alle partikularistischen Widrigkeiten im Bildungsbereich beseitigen[136].

Soweit sich in diesem Wirrwarr von Begriffen überhaupt unterschiedliche Akzente erkennen lassen, finden sie sich bei der Nation einmal als mächtiger Zusammenschluß (Geschlossenheit und Widerstandskraft)[137], zum andern als "Gemeinschaft des Schicksals und der lebendigen Kultur"[138]. Entsprechend seinem Konzept vom Ständestaat soll nach Foerster die Kulturnation von der Aristokratie getragen und vom Monarchen verkörpert werden. Für ihn ist die staatliche Gemeinschaft die Organisation des Entgegengesetzten, die soziale Gemeinschaft hingegen ein Erziehungsmittel zur Toleranz[139].

Manche Unterscheidung und Definition von Volk und Nation ist nach heutigem Verständnis schwer nachvollziehbar, so etwa diese: Nation ist die konkrete Gemeinschaftsform, in die man hineingeboren wird. Volk hingegen wird gekennzeichnet durch Blutsverwandtschaft, Abstammungsgemeinschaft[140] und gleiche seelische Verhaltensweisen. Nation entsteht mit dem Schaffen für die Selbsterhaltung, für Heimat, Boden und Kultur. Sie ist sowohl historische Gegebenheit als auch kulturelle Aufgabe. Die politische Nation fußt (nach Meinecke) auf der gemeinsamen politischen Geschichte und Verfassung[141]. Der Ruf nach dem Zusammenhalt der Nation durch ein starkes Nationalbewußtsein[142] wie auch nach einer religiösen Gemeinschaft (Glaube an die gemeinsame Sache der Nation) ist zu dieser Zeit[143] schon gängige Münze. Eine gewisse geistige Tradition für den kommenden Nationalsozialismus ist hier bereits angelegt.

Wiederum gehört Heller - von den Lehrern kaum beachtet - zu den wenigen Köpfen, die diesen Gedankenzirkel in jener Zeit aufbrachen. Für ihn sind Volk und Nation keine Einheit, sondern der Pluralismus politischer Willensrichtungen. Volkseinheit wird bewirkt durch Staatseinheit[144]. Volk ist für ihn kein staatspolitischer Begriff, wohl aber Nation als Medium der politischen Gestaltung der Gegenwart.[145]

## 4.3. Demokratie als Volksstaat

Nach den vorausgegangenen Darlegungen ist kaum zu erwarten, daß unsere Bezugsgruppe die westlichen Demokratievorstellungen hätte aufnehmen können. Tatsächlich wurde Demokratie als Volksstaat - eine Kombination aus Volksbegriff und Staatsbegriff - interpretiert nach dem Motto: "Volk und Staat müssen eins sein."[146]. "Die Demokratie erwächst aus der wissenschaftlichen Anschauung vom absoluten Wert jenes Staates, der die berechtigten Interessen seiner gesamten Bürger zu einem Interesse gemacht hat"[147]. Das bedeutet: Der Staat ist der gesellschaftlichen Sphäre enthoben, nimmt sich aber von oben herab der Interessen der Bürger an, solange er sie für berechtigt hält. Die Wünsche und Bedürfnisse des einzelnen müssen sich in die Staatsgemeinschaft einordnen, deren Interessen der Rechtsstaat mit seiner Macht zu schützen hat. Er wirkt als Schiedsrichter und neutrale Instanz zwischen den unmittelbaren (privaten) Interessen der Bürger und den mittelbaren (nationalen, sozialen, politischen) Interessen der Gesamtheit.[148]

Gegenüber dem entarteten Individualismus der Parteien müssen die spezifischen Interessen des Ganzen - politische Freiheit, Rechtsgleichheit für alle[149], soziale Gleichberechtigung, allgemeines und gleiches Wahlrecht, Koalitionsrecht u.a.m. - verteidigt werden. Dies, so meint Seipp, sei die große ewige Aufgabe der Demokratie. "Demokratisch sein heißt den Staat fördern, ... erkennen, daß die Schranken der Freiheit lediglich in der geistigen, materiellen und körperlichen Gesundheit des gesamten Volkes liegen,... wissen, daß die ungezügelte wirtschaftliche Freiheit die größte Ungleichheit schafft... erkennen, daß alle Freiheit ohne Autorität zur Anarchie führt, daß aber nur jene Autorität ihre Berechtigung hat, die ihren Wert für die Gesamtheit in sich selbst trägt, und daß eine von diesen Ideen getragene Demokratie von selbst zu einer gewaltigen Autorität für alle werden muß".[150] Trotz einiger sehr wesentlicher demokratischer Elemente läßt dieses Demokratiemodell doch die notwendige Skepsis (Kritik, Kontrolle) gegenüber der Allmacht des Staates vermissen. Es baut sich auf sozialen Tugenden auf wie Brüderlichkeit, behält aber den absolutistischen Charakter des Staates bei. Das Volk ist in abstrakter Einheit souverän. Dem Einzelnen als konkret Handelnden wird aber diese Souveränität nicht zugestanden. Er hat den Interessen der Gesamtheit zu dienen, auf ihre Festlegung jedoch keinen Einfluß. Eine Instanz, der diese Aufgabe zufiele, wird nicht genannt.

Eine Beteiligung aller hingegen fordert Rühlmann mit den Worten: "Alles für's Volk und möglichst alles durch das Volk." Er meint damit Selbstverwaltung (im Sinne des Freiherrn von Stein) und stärkere De-

teiligung von Laien an der Erfüllung staatlicher Aufgaben.[151] Noch deutlicher wird das Konzept der Demokratie als "die direkte und indirekte Beteiligung aller mündigen Männer und Frauen, an aller politischen und wirtschaftlichen Machtausübung innerhalb der Gesellschaft, jedoch nicht als Selbstzweck, sondern ganz und gar dem allgemeinen Besten untergeordnet".[152] Das Gemeinwohl als Ziel wird verabsolutiert und damit unkontrollierbar. Auch hier fehlt die Skepsis gegenüber dem Staat, seinen Normen und Prioritäten.

Zu den wenigen Autoren, die den Konflikt im politischen Leben in ihre Gedanken integrieren, gehört Weniger. Er versteht unter der Idee der Demokratie, "daß sie die Freiheit der Zustimmung ihrer Bürger respektiert, daß der Staat die gegensätzlichen Stellungnahmen der Staatsbürger voraussetzt und in ihnen sich stehts erneuert (... in der Praxis gibt es doch immer reale Konflikte)"[153].

Ein wesentliches Element der Demokratie hebt Hellpach hervor: die Mitbestimmung in allen öffentlichen Angelegenheiten, die als ein Menschenrecht jedem Bürger zusteht. Er nennt Demokratie "die Weltformel der politischen Selbstbestimmung, der Geburt des Staates aus der ganzen Breite und Tiefe des Volkstums", deren Hauptvoraussetzung der Glaube sei. Sie sei einmal die "politische Ordnung der Menschenwürde", zum anderen die "administrative Organisation der Menschenmasse". Hellpachs Gedanken enthalten in ersten Ansätzen die Kontrolle, wenn er Abbau der Privilegien und mehr Verantwortung der Führer dem Volk gegenüber fordert.[154]

Daß der Deutsche Lehrerverein ebenfalls ein für die damalige Zeit recht fortschrittliches Demokratieverständnis hatte, beweist eine Entschließung der Deutschen Lehrerversammlung von 1929: "Der Deutsche Lehrerverein erkennt im Volksstaat die Form des staatlichen Zusammenlebens, die allen Bürgern die Teilnahme an der Gestaltung ihres politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wollens verbürgt."[155)]

Etwas unklar wirkt dagegen die Aussage des derzeitigen preußischen Kultusministers und Vernunftdemokraten C. H. Becker, der noch 1929 die Republik und Demokratie für gefestigt hielt[156)]: die Republik sei eine legale Darstellungsform des deutschen Volkes vor sich selbst und beinhalte Selbstverwaltung und Selbstverantwortung[157)]. Nur als ein generelles Unverständnis dessen, was demokratische Praxis heißt, läßt sich die Vorstellung deuten, man brauche nur Begriffe auszuwechseln, um die Realität zu verändern[158)], und gewiß spielte dabei ebensoviel formalistische Rechtsgläubigkeit mit wie in der Aussage des Rechstagsabgeordneten Kerschensteiner, daß das Deutsche Reich eine "reine Demokratie, eine demokratische Republik" sei.[159)] Theoretiker der Demokratie wie Dewey wurden als Positivisten abgelehnt zugunsten von Litt, Spranger und Krieck[160)]. Man sprach von einer [illegible] Krise der Demokratie[161)], deren Hauptsymtome in der "Zurückdrängung der legalen Verfassungsformen durch die tatsächliche Parteiherrschaft und damit deren Zurückdrängung der gewählten Verfassungsorgane durch eine bedrohlich wachsende Bürokratie" bestanden.[162)]

Hier zeigt sich wieder deutlich die positivistische Seite des Demokratieverständnisses. Die Parteien waren als Willensbildungsorgane nicht gesetzlich verankert, was ihr Wirken in den Augen der Interpreten illegal machte. Den Parteienstaat lehnten vor allem diejenigen Theoretiker ab, die den harmonischen (sprich: konfliktlos-autoritäten) "organischen" Staat herbeiwünschten[163]. Auch Spranger gehört zu ihnen. Er sieht in der parlamentarischen Demokratie eine Form der einzelstaatlichen Willensbildung, die nicht Ausdruck des derzeitigen Staatsgedankens sei. Als Relikt der Aufklärungszeit beinhalte sie das rein intellektuelle Ausblancieren der Gegensätze und bleibe damit eben nur Technik der staatlichen Willensfindung. Sie setze Abstimmung auf der Basis der allgemeinen Gleichheit, der Repräsentation, der Sachkenntnis und der Mehrheitsentscheidung voraus. Da aber schon die ersten drei Voraussetzungen Fiktionen seien, werde sie zum Instrument für sehr ungleiche Mächte, die wirtschaftlichen Interessenverbände und Parteiorganisationen. Die ethischen und ideellen Mächte[164] blieben ausgeschlossen. Die Ursache der Krise: der Staat als Weltanschauungswert und der Glaube an die Demokratie sei in den Augen der Verfechter des Staatsideals gefährdet.[165] Für Spranger hieß Demokratie (1933) "das vom Westen her eingedrungene Programm durch eine rein innerweltlich gerichtete Gesellschaftsform Wohlfahrt und Glückseligkeit einer demokratisch und sozialistisch nivellierten Masse heraufzuführen. "Es ersticke die letzten Quellen der Volkskraft: das Gefühl für die metaphysischen Wurzeln des Daseins, den

christlichen Glauben und das demütige Bewußtsein, daß das wahre Leben nur durch Einsatz des Lebens für Überirdisches gewonnen werden könne. So gehe unter dem Namen "Volksherrschaft" der wahre Volkszusammenhang verloren.[166] Nach dieser düsteren Analyse sieht Spranger nur einen Ausweg: die Diktatur und den Ruf nach dem Großen Mann. "Wer die größte Staatsidee hat, der echte Führer, soll herrschen. Auf die Idee kommt alles an."[167]

Hier wird dem kommenden Diktator geradezu der rote Teppich ausgebreitet. Er darf kommen, wenn er nur die richtigen Worte findet. Wie dieser Führer auszusehen hat, macht Spranger am Beispiel Hindenburgs deutlich. Volksführertum und Pflichtbewußtsein, historisch gesehen ein Herzog, ein Diener des Staates.[168]

Ein anderer Vorschlag, wie der Demokratie aus der Krise zu helfen sei, zielt auf die Schule. Bisher seien die Freiheit des einzelnen und die Chancengleichheit durch reine Parteiauslese behindert worden. Um aber demnach Begabung und Leistung richtigen Mann an den richtigen Platz zu setzen, bedürfe es einer Einheitsschule mit differenzierender Auslese. Damit könne man eine funktionelle "Demokratie" schaffen und der steigenden Inkompetenz der demokratischen Verfassungsorgane entgegenwirken[169]. Auch für Herschensteiner und Foerster spielte Erziehung in der Demokratie eine große Rolle, weil diese Staatsform Aristokraten fordere[170]. Beiden kommt es darauf an, diese Aristokraten zu den Führern herauszubilden und die

Masse zu freiwilligem Gehorsam gegenüber dieser Elite geistig und sittlich Hochstehender zu veranlassen[171].

Foersters Demokratievorstellung ("der Protest gegen jede Art von Vergewaltigung") muß auf halbem Wege steckenbleiben, weil die Betroffenen nur innerhalb eines starren Bereiches von Gesetz und Ordnung agieren dürfen. Die vorgezeichnete altruistische Einstellung - eine rein private Tugend - läßt den Kampf gegen die Mächtigen als illegal erscheinen. Die führende Elite, die Aristrokratie, soll auf dem Boden des Vertrauens von seiten der Masse stehen, so daß Kontrolle von vornherein ausgeschlossen ist[172]. Im übrigen soll nach Foerster die natürliche Ungleichheit der Menschen erhalten bleiben[173].

Dagegen postuliert Kerschensteiner immerhin so viel Chancengleichheit, daß jeder "aus freiem Entschluß und eigener Überzeugung heraus an der Entwicklung des Staates und der Gesellschaft" mitarbeiten und "gegen jede obrigkeitliche Bevormundung" ankämpfen kann. Doch die Gefahr liege darin, daß die Führer dann unverhältnismäßig oft ausgewechselt und die Wähler "führerlos" würden.[174] So geht es also bei Kerschensteiner auch darum, eine sittlich hochstehende Elite für die Staatsführung zu züchten, die praktisch nur durch ihresgleichen kontrollierbar ist, da ja der Rest der Menschen dafür nicht ausgebildet ist. Es bedeutet ferner, daß diejenigen, die

nicht zu den Auserwählten gehören, keine Garantie dafür haben, daß ihre Interessen hinreichend vertreten werden, zumal das Interesse des Ganzen über dem des Einzelnen steht.[175]

Vom gleichen Wahlrecht hält Kerschensteiner nichts, da ja jeder sittlich Verwahrloste mitbestimmen könne. Dem Wahlrecht müsse eine gründliche Erziehung vorausgehen, um es dann nach gleichen sittlichen Maßstäben dem Bürger zuzumessen. Denn "die Ethik der Demokratie liegt im Recht der sittlichen Selbstbestimmung jedes einzelnen und der aus ihr entspringenden Pflicht der freien Mitarbeit jedes einzelnen an der sittlichen Entwicklung der Gesellschaft".[176]

Kerschensteiner hat die Problematik des gleichen Wahlrechts gewiss klar gesehen. Da er aber die Frage rein philosophisch entwickelt, bleiben ihr das Problem der Kontrolle sowie das des Konflikts und seiner Lösung verborgen. Die Demokratie erscheint somit starr, elitär und "konfliktlos". Die Staatsform wird gegenüber dem Inhalt überbewertet[177]; nach dem Motto: schaffen wir eine neue Verfassung, haben wir einen neuen Staat.

Tews, Deutscher Demokrat und Kerschensteiners Parteigenosse, definiert eine soziale Demokratie, wenn er meint, der Volksstaat beruhe auf der Anerkennung der Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung aller im Staate, auch der Schwachen und der Minderheiten, sowie auf der Bereitschaft, den Schwachen zu helfen und so eine nach der wirtschaftlichen und geistigen Lage mögliche Anteilnahme an den wirtschaftlichen und geistigen Gütern zu schaffen[178].

Der Unterschied zwischen dem Verteidiger der Volksschule (Tews) und dem auf keine Interessengruppen festgelegten Kerschensteiner wird hier deutlich: Für Tews steht im Mittelpunkt die Chancengleichheit, während Kerschensteiner und Foerster die Ausbildung einer Elite für das erstrebenswerte Ziel halten.

Demokratie soll bewirken, auf Gewalt in der Politik zu verzichten, meint ein Mitglied des Deutschen Lehrervereins in der Deutschen Schule: "Sie läßt alle die Spannungen bestehen und zu ihrem Rechte kommen, aber sie verwandelt den immer drohenden Bürgerkrieg in einen geistigen Kampf, das heutige Verfahren der Waffen in die unblutige Schlacht der Stimmtzettel"[179]. Diese Stimme gehört zu den wenigen, die trotz Betonung der Gemeinschaftsidee die bestehenden Konflikte in ihre Vorstellungen integriert haben.

Der Sozialdemokrat, Philologe und preußische Kultusminister Grimme wies im preußischen Landtag darauf hin, daß zur Verwirklichung von Demokratie die entsprechenden Institutionen gehören. Er schloß seine Rede mit den Worten "Demokratie wollen, heißt zwar ganz und garnicht, die Gleichberechtigung aller für alles wollen, wohl aber verdient nur der Staat den Ehrennamen einer Demokratie, der gleiche Möglichkeiten für alle schafft, zu den Bildungsgütern zu gelangen und sich dadurch in den Besitz der Berechtigungen zu setzen."[180]

Eine Einstellung, wie die Grimmes findet sich in jener Zeit nur bei einer kleinen Minderheit. Die Mehrheit - auch unter den Lehrern - bewegt sich in den geistigen Spuren von Theoretikern wie Carl Schmitt. Dieser wiederum befindet sich im Lager derer, die Volksstaat im Sinne der Trennung von Volk und Staat verstehen und glaubten, damit die Demokratie ohne westliche Vorbilder interpretieren zu können. Für ihn ist Verfassung sowohl statisch als auch organisch. Er deutet sie einmal als konkreten Gesamtzustand politischer Einheit und sozialer Ordnung eines Staates, dann als Staatsform und schließlich als "das Prinzip des dynamischen Werdens der politischen Einheit, des Vorganges stets erneuter Bildung und Entstehung dieser Einheit aus einer zugrundeliegenden und im Grunde wirkenden Kraft und Energie". Als Grundgesetz bildet sie ein einheitliches und geschlossenes System höchster und letzter Normen ("Norm der Normen"), als das "Sollen". Ihre Einheit gründet sich auf die politische Einheit der verfassunggebenden Gewalt, des Volkes[11]. Da in der Demokratie alle den Staat repräsentieren, ist die Identität des anwesenden Volkes mit sich selbst als politische Einheit Voraussetzung für politisches Handeln. Schmitt verlangt daher nationale Homogenität, d.h. nur Staatsangehörige eines bestimmten Volkes sind gleich (Gleichheit = Gleichartigkeit eines Volkes). Nur so kann nach Schmitt Demokratie erreicht werden, "Identität von Herrscher und Beherrschten, Regierenden und Regierten, Befehlenden und Gehorchenden"[12]. So hat

bindet also demokratische Rechte an Nationalität, was dem demokratischen Grundgedanken, alle Menschen seien vor dem Gesetz gleich, direkt widerspricht. Auch die unreflektierte Prämisse von der Einheit des Volkes läßt dem Inidividuum nicht den von der Demokratie beabsichtigten Spielraum.

Entsprechend dem Zug der Zeit, alles historisch zu erklären, ist dieses Demokratieverständnis stark beeinflußt von der Überlieferung der griechischen Stadtstaatendemokratie[183]. Verfassung als "das Modell eines guten Staates[184] in greifbarer Form" - das meint Litt, wenn er sagt, sie sei für jeden Staat ohne Unterschied "Kanon der Vollkommenheit" und Äußerung seines Eigenwesens, eingeordnet in ein "organisches Ganzes", den Staat. Sie sei als ein Moment neben anderen die zeitliche Ordnung des Staates und stehe über allem; sie sei - und hier kommt eine eigenartige Variante absolutistischen Denkens zum Ausdruck - die überzeitliche Staatspersönlichkeit. Daher können überzeitliche Werte wie Vernunft und Menschenwürde nur durch den Staat, nicht aber durch die Verfassung (auch nicht durch die demokratische) garantiert werden.[185]

Gegenüber denen, die aufgrund ihrer Vorstellungen nie und nimmer mit der Republik hätten einverstanden sein können, steht die Gruppe derer, die die Verfassung als "getreues Spiegelbild der im deutschen Volk vorhandenen, staatspolitischen und sozialen Kräfte" betrachteten. Sie entspreche der geschichtlichen Entwicklung und Situation des deutschen Volkes.[186]

Dagegen meinte Giese, daß sie den Ansichten der Bevölkerung vom Staat in der Weimarer Republik nicht gemäß sei.[187]

Ähnlich überspannt wie jene Kritik an der Verfassung wirkt auch der Lobpreis auf sie: sie sei ein "kleiner Katechismus der sittlichen Erziehungsgebote, nach denen ein Volk seinen Staat zu ordnen und zu lenken, zu gestalten und zu erfüllen gelobt". Darin habe das Volk den Anspruch an sich erhoben, das Schicksal seines Staates aus eigener Verantwortung als Volksganzes zu bestimmen.[188] So wird die Verfassung als "das Sonntagskleid des Staates"[189] herumgetragen, und keiner wagt, sie wirklich zu benutzen, zu kontrollieren, zu korrigieren oder überhaupt die großen Formeln mit Inhalt zu füllen.

Leider fehlte die Aufgeschlossenheit für Hellers Aussagen, der die politische Landschaft als soziologischer Staatstheoretiker schon sehr viel nüchterner sah. Wie im Staat, so sieht er auch in der Verfassung einen gesellschaftlichen Wirkungszusammenhang: einmal als Gestaltung des politischen Gesamtzustandes, dann als relativ dauerhaftes Ergebnis eines Gestaltungsprozesses, der die einzelnen Sinnerlebnisse und -akte überdauernde Machtaufbau des Staates. Durch die Verfassung werden unberechenbare Herrschaftssituationen normiert, d.h. berechenbar gemacht.[190] Heller unterscheidet sich in seiner Demokratiekonzeption sehr wesentlich von Schmitt. Nach dem Volkssouveränitätsprinzip verläuft bei ihm der Machtaufbau von unten

nach oben, wobei das Volk nicht als fiktive Einheit, sondern mittels einer Organisation herrscht.[191] Dabei haben die weit und breit verpönten Parteien den Auftrag, den Wählerwillen zu vermitteln und zu organisieren. In der Demokratie haben kleinere oder größere Kreise des Staatsvolkes die Macht, bei Bestellung, Abberufung und Kontrolle der politischen Führer aktiv mitzuwirken, deren Macht durch die Gewaltenteilung und die Grundrechtsgarantien bereits beschränkt ist. Allen Staatsangehörigen wird ein allerdings verschiedenes Maß an "Freiheiten" zugesichert[192].

Gegenüber Theorien von Schmitt konnten die Gedanken von Heller, Preuß und Kelsen bei einer sozialen Gruppe wie den Lehrern kaum Freunde finden. Für Preuß war der Volksstaat ein politisierter Staat mit Parteienregierung, mit klarer und offener Organisation der politisch bestimmenden Einflüsse, Verantwortlichkeit der jeweils maßgebenden Parteien für die von ihnen beeinflußte Richtung der Politik, Stärkung der Regierung, Führerauslese von innen heraus als der wichtigsten Funktion seiner politischen Selbstorganisation.[193] In diesem Staat wird das Volk als tragende Kraft bereits dynamisch gesehen. Parteien sind als positiver Bestandteil politischen Lebens integriert mitsamt den Konflikten. Dennoch ist auch bei ihm noch das alle umschließende Gemeinwesen der Orientierungspunkt aller bürgerlichen Aktivität[194] oder soll es wenigstens sein. Das zeigt, daß auch die überzeugtesten Demokraten, die Väter der Weimarer Verfassung keines-

wegs die westliche Demokratievorstellung übernommen haben, die nach liberalistischem Modell die individuelle Freiheit über den Dienst am Ganzen stellt.

Zu den wenigen Wissenschaftlern, die Theorie und Wirklichkeit der Demokratie unterscheiden, gehört Kelsen, der ebenfalls ohne Einfluß auf die Lehrer blieb. Für ihn heißt Demokratie theoretisch: "Identität von Subjekt und Objekt der Herrschaft, von Führer und Geführten." In der Praxis können aber nur die Führer der Gemeinschaft immanent, ihre Berufung rational und relativ ihr Wechsel sein. Sie sind in ihrer Vollzugsgewalt an generelle Normen gebunden. Diese wiederum entstehen nach Kompromissen und Abstimmungen nach dem Mehrheitsprinzip. Damit ruht die Führerschaft nur potentiell bei den Geführten. Die Führer sind aber soweit in ihrem Handeln als "Gesetzesvollzieher" frei, soweit ihnen die Mehrheit der Geführten in ihren Normen Freiheit läßt.[195] Insbesondere am Beispiel Kelsens läßt sich zeigen, daß es zwar im behandelnten Zeitraum "demokratische" Demokratietheorien gab, daß diese aber von den Lehrern nicht aufgegriffen wurden und wie noch nachzuweisen ist, nach dem Stand des Bewußtseins auch nicht aufgenommen werden konnten. Daran knüpft sich selbstverständlich die Frage, wie weit diese Lehrer überhaupt für Demokratie erziehen und demokratisches Bewußtsein bilden konnten.

## 4.4. Politik und politisches Handeln

Die Demokratievorstellung läßt sich nicht beurteilen ohne die Betrachtung von Politik, politischem Handeln und dessen Spielraum, von Selbstbestimmung, Kritik, Kontrolle im Staat und der Einstellung zur Partei als legitimem Organ politischer Willensbildung. Während sich die Bedeutung der Begriffe Partei und Politik ohne Schwierigkeit teilweise wörtlich aus den Quellen entnehmen lassen, müssen wir bei der Betrachtung des von den Pädagogen der Weimarer Zeit gewünschten politischen Verhaltens auf die in der politischen Bildung bzw. staatsbürgerlichen Erziehung propagierten Erziehungsziele (Kap. 5) zurückgreifen.

Bei der überwiegenden Mehrheit der mit dem öffentlichen staatlichen Bereich befaßten Theoretiker unter den "Weimarer" Juristen und Pädagogen stellt sich die Politik als dynamisches Element dar, als Gegenpol zu dem statischen des Staates (status). Zu fragen wäre dann, ob diese Vorstellungen von Politik demokratische Elemente enthalten. Politik definiert als "Kunst des Möglichen"[196] läßt diesen Schluß kaum zu. Sie bedeutet das Umsetzen von Erkenntnissen und Erfahrungen in den Willen[197], die Kunst, "unter Leitung eines den Augenblick überschreitenden Willenszieles die im Augenblick enthaltenen Erfordernisse, die im Augenblick sich anbietenden Möglichkeiten schnell zu erfassen und entschlossen zu realisieren".[198] Diese künstlich

akzentuierte Definition kennzeichnet also Politik als eine "schöpferische, neue Werte schaffende oder erhaltende Tätigkeit im Interesse des Staates[199]".

Litt, einer der wichtigsten "politischen Pädagogen", der die philosophische Richtung vertritt, hebt das dynamische Element stark hervor und meint, daß sich letzten Endes kein Bereich säuberlich von der Politik trennen lasse.[200] Für ihn bedeutet Politik staatliches Leben, Ballung und Zusammenstoß von Willensmächten, das Ringen dieser Gewalten, der Drang zur Macht und das Ringen um sie. Dabei versteht Litt unter Macht diejenige Zusammenfassung, Ausrichtung und Aktualisierung von Willensenergien, die dem Wesen des Geistes entspricht.[201] Grenze der Machtpolitik ist nach Weller, daß außenpolitisch kein Staat mehr erstreben dürfe als zu seiner Sicherung und der Erhaltung seiner Volkskräfte erforderlich ist. Die Macht, die innenpolitisch der Staatsraison dienen soll und durch Sittlichkeit gezügelt werde, dürfe nur zum Schutze der Nation gebraucht werden.[202]

Politik als Kunst ist ganz auf den einzelnen Staatsmann zugeschnitten, der den "Sinn für das Mögliche", für die Machtverhältnisse[203] haben muß. Dieser Sinn ist ein "Vermögen", eine Gabe der Natur[204], somit nicht erlernbar. Der "Begabte" wird damit zum Auserwählten, zum Genie. Spranger versteht unter Politik sowohl die Kunst der Machtgewinnung im Staat und Gesellschaft, als auch ein Wissen um das Wesen des

Staates selber, politische Stellungnahme dementsprechend als ein Verhältnis zum Staat.[205] Politik braucht alle positiven Kräfte des Menschen, Geist und Charakter, Verstand und Intuition, Denkkunst und "Blick"[206] Taktgefühl, seelisch feste Haltung, inneres Gleichgewicht[207].

Es wird klar, daß bei dieser Charakterisierung nicht für jedermann eine Möglichkeit besteht, politisch wirksam aktiv zu werden. Das Aufsteigen in die Elite der Auserwählten wird für ein Kind, das in untere soziale Schichten hineingeboren würde, selbst nach umfassender Ausbildung schier unmöglich. Als die Vorbilder für eine so anspruchsvolle Charakteristik werden Freiherr v. Stein und Bismarck gesehen; aber auch die Gedanken Kants wirken sich hier aus.[208]

So trägt die beschriebene Politik Züge der alten Kabinettspolitik. Das Volk, dem diese Politik dienen soll, ist von eigener Aktivität ausgeschlossen. Es soll einsehen und selbstlos sein und damit zu ihrem Gelingen beitragen. Der Staatsmann hingegen soll auch "gegen die Unvernunft der öffentlichen Meinung" seine Ziele durchsetzen.[209]

Von Weber wie auch von Litt wird der Gedanke der Staatsraison - u.U. im allmächtigen Staatsmann verkörpert - unmißverständlich vorgetragen. Bei beiden Autoren stehen nicht die Belange des Menschen, sondern die des Staates im Mittelpunkt politischer Aktion.

Litt meint, Politik sei die Sphäre der letzten Entscheidungen, weil in ihr die ultima ratio des Rückgriffs auf physischen Zwang und physische Vernichtung ihre letzte Verwirklichung finde. Kultur habe die Aufgabe, Politik zu vermeiden.[210] Hier wird der Ausbruch nicht innerhalb des politischen Systems (Machtkontrolle) gesucht, sondern in die relativ politikfernen Bereiche der Kultur. Wenn Litt an anderer Stelle von Politik als dem "Ausgleich des ideell Wünschenswerten einerseits und des im Hinblick auf die massiven Tatsächlichkeiten Notwendigen andererseits"[211] spricht, so orientiert er sich auch hier nicht an Bedürfnissen des Einzelnen, sondern an unkontrollierbaren, unwiderruflichen, absoluten Zielsetzungen im Sinne einer von einer kleinen Elite getragenen Idee.

Entsprechend seiner idealistischen Vorstellung unterscheidet Litt auch in der Politik zwischen Ideal und Wirklichkeit. Er verurteilt die reale Politik als "das Schieben und Drängen macht- und erwerbsgieriger Gruppen, Feilschen um Belangloses und Vorläufiges", dessen Ergebnisse nichts als faule Kompromisse und Eintagserfolge seien. Sie sei ein unabänderlicher Mechanismus, ideen- und charakterlose Betriebsamkeit. Demgegenüber stelle die ideale Politik ein Bekenntnis zu einer verpflichtenden Idee dar.[212]

Freyer zeichnet ein Bild der politischen Gegenwart, das sich von Litts Blick zurück in eine ideale heile Welt sehr wesentlich unterscheidet. An die Stelle der bisher einheitlichen Staatsmacht trete ein schwer

durchsichtiges Gebilde von vielerlei mehr oder weniger politischen Mächten. Freyer meint, "daß das Politische ein allgegenwärtiges Fluidum, einen Aggregatzustand oder einen Intensitätsgrad darstellt, in den alle Bestrebungen, auch die ihrem primären Gehalt nach nicht politischen, eingehen können und von einer gewissen Schwelle an notwendig eingehen... Das feste Konkretum Staat verwandelt sich in das diffuse Wesen Politik". Sehr pessimistisch meint Freyer dann weiter, Politik bedrohe die bisher autonomen Bezirke Geist, Kultur und Wissenschaft.[213] Freyer bemüht sich also gar nicht mehr, die vergangene heile Welt durch idealistische Forderungen zu retten. Er zeichnet vielmehr ein Bild von der Politik als einem Polypen, der alles noch Freie in seinen Armen erdrückt. Eine negative Anschauung von der Politik ist kaum dazu angetan, den demokratischen Gedanken von der aktiven Beteiligung aller am politischen Geschehen zu fördern.

Berolzheimer scheint Freyer nahezustehen, wenn er Politik zunächst als einen Zustand betrachtet. Zweitens spricht er von Richtlinien, die für ein Handeln gegeben werden, und drittens vom Streben nach Erfolg,[214] das untrennbar mit der Politik verbunden sei. Die Interpretation "Zustand" läßt sich im Zusammenhang mit dem vorangegangenen Zitat erklären als die Vorstellung von einem Umbruch im Bereich der Politik, nach dem im Gegensatz zur vorausgegangenen Kabinettspolitik die gesamte Gesellschaft in einen politisierten Zustand versetzt wurde. Man wird sich dessen bewußt, daß

daß Politik nicht mehr nur Sache einer kleinen Spitzengruppe ist, sondern "eine Angelegenheit der Gesellschaft "in der sich aus sachlicher Notwendigkeit Gruppierungen ergeben zum Zwecke einer bestmöglichen Erledigung der alltäglichen Erfordernisse und zugleich einer weiten Vorbereitung zukünftiger Zustände".[215]

In solchen Gedanken zeigt sich deutlich der Einfluß einer neuen, soziologischen Betrachtungsweise auch der Politik. Hier scheinen sich die Gedanken Hellers niedergeschlagen zu haben, der Politik als das Bemühen bezeichnet, "organisierte gesellschaftliche Macht (zu) entwickeln und an(zu)wenden, d.h. daß (ihre) Macht zustandekommt und erhalten wird durch ein menschliches Zusammenwirken, welches sich an einer gemeinsamen Regelordnung orientiert und das besondere Menschen die Setzung und Sicherung dieser Ordnung sowie die einheitliche Aktivierung der so gebundenen Macht besorgen".[216] Diese Interpretation allerdings ohne jene elitäre Komponente - korrespondiert mit Hellers Vorstellung von sozialen Gebilden als Organisations- und Wirkungseinheit. Dementsprechend versteht er unter "Politik" "die selbständige Organisation und Aktivierung des gebietsgesellschaftlichen Zusammenwirkens", und die politische Macht deutet er als "Ursache-Wirkungs-Zusammenhang".[217] Die Begriffe beziehen sich nach Heller stets auf analysierte Realitäten.[218] Heller geht nur von einer politischen Willenseinheit, innerhalb derer auch die bestehenden Willensgegensätze organisiert[219], d.h. auf die gemeinsame Wirkung hin orientiert werden müssen

In andere Definitionen wiederum scheinen die Gedanken Max Webers Eingang gefunden zu haben, der Politik deutet als "Streben nach Machtanteil oder Beeinflussung der Machtverteilung, sei es zwischen Staaten, sei es innerhalb eines Staates zwischen den Menschengruppen, die er umschließt"[220]. Noch weiter gefaßt ist für Weber Politik "die Leitung oder Beeinflussung der Leitung eines politischen Verbandes"[221]. Der Machtgedanke wird dann von Weitsch aufgegriffen in der Formulierung: Politik sei "Ausübung von Herrschaftsmacht in irgendeiner Form, durch Gewalt, durch Abstimmung, durch kluge Auswertung gegebener und geschaffener Situationen".[222] Wie stark Weitsch soziologische Interpretationen übernommen hat, zeigt sich an seiner Art der Trennung zwischen politischem (öffentlichem) und privatem Bereich. Er hält nämlich Fragen der Arbeit und der Ehe bereits für öffentliche, d.h. politische Fragen, während seiner Meinung nach die Zahl der Kinder noch in den privaten Entscheidungsbereich eines Ehepaares gehört.[223]

Aloys Fischer sieht demgegenüber den totalen Staat ("Staat ist überall") und meint, die Politik betreffe jeden Menschen aufgrund seines sozialen Berufes, und alle Bereiche seien politisch. Politik ist für Fischer "die praktische staatsmännische Arbeit, das staatliche und staatsbezügliche Wirken, Handeln, Tun". Der Politik als Wissenschaft falle in "Erkenntnis der totalen Einheit des sozialen Lebens"[224] die Aufgabe zu, Tätigkeiten zu finden, durch welche Gemeinschaften ihre Eignung erlagen, Gefäße und Organe der sittlichen Weltordnung zu werden.[225]

An solchen Gedanken läßt sich sehr gut die Übergangsstellung zwischen den alten Theorien vom idealen Staat und den neuen Einsichten von dem immer weitere Bereiche des gesellschaftlichen Lebens umfassenden Charakter des Politischen erkennen. Im Gegensatz zu anderen Theorien vom totalen Staat fordert Fischer nämlich, daß die Erziehung als Eigenbereich bestehen bleiben müsse.[226] Bei ihm zeigt sich demnach ein offensichtlicher Widerspruch zwischen der Erkenntnis von der Totalität der Politik einerseits und dem Bemühen um Wahrung politikferner Autonomie des Erziehungswesens andererseits.[227]

In den meisten Politikkonzeptionen dieser Zeit spielt die Macht eine entscheidende Rolle. Der Ruf nach einer weltmachtorientierten Machtpolitik wurde im Anschluß an Spengler[228] immer wieder laut. Die damit verknüpfte Kampfsituation, die in den politischen Bereich kennzeichnend sollte, fand in Carl Schmitts "Begriff des Politischen" die klare Umschreibung als Freund-Feind-Verhältnis. Der Feind ist der Fremde, der Andere,[229] der im Konfliktfall allein mit Sieg oder Niederlage, jedoch nie mit Kompromiß oder Versöhnung endigen darf. Wenn ursprünglich solcherart Machtpolitik nur im außenpolitischen Terrain galt, wird sie nun auf alle Lebensbereiche übertragen, in denen ein anderer auftritt. Wenn hier Politik als Kampf zwischen Individuum, Gruppe und Staat [illegible] die Macht[230] verstanden wird, so rechtfertigt diese Theorie Faustrecht für jeden physisch Stärkeren ohne Rücksicht auf den verbrieften Rechtsanspruch des Individuums. Diese "Philosophie

des Terrors"[231] rechtfertigt gewaltsame Unterdrückung der Mehrheit durch eine Minderheit. Notwendige Elemente der Demokratie wie Toleranz, Kompromiß und Kooperation wurden verächtlich gemacht.

Schmitt hatte ein ganz eigens Verständnis von Demokratie, bei dem sämtliche wesentlichen Begriffe eine seinem Denken entsprechende Bedeutung erhielten. Der demokratische Staatsbürger war für ihn nicht Privatmann, sondern citoyen, also in seinen Zielen auf das Ganze, nicht auf eigene Belange hin orientiert[232]. Er gehörte zum Volk, das nicht wählen, sondern nur akklamieren konnte. Den Wunsch nach kraftvoller Repräsentation und Leitung konnte sich das Volk auf diese Weise erfüllen. Danach sei jede weitere Entscheidung überflüssig.[233]

Demokratisches und politisches Handeln im Volk war bei solchen Vorstellungen selbstverständlich ausgeschlossen, zumal Parteien und Parteipolitik verächtlich abgewertet wurden[234] mit dem Argument: sie engten die freie Entscheidung der Abgeordneten durch die Fraktionen ein und machten die parlamentarische Diskussion überflüssig. Schmitt unterscheidet zwischen dem Beamten als Vertreter der zentralen Institution Staat[335], dem Abgeordneten als Politiker und dem Volk[236], wobei eine entsprechende Hierarchie angenommen werden kann.

Immer wieder findet sich in unserer Literatur der Lobpreis auf staatsbürgerliches Denken und Handeln als neutrales Denken und Handeln[237]. Die Neutralität sei

notwendig um der Staatsraison willen[238]. Die politische Aktivität des Durchschnittsbürgers bestehe im Wählen, Steuernzahlen und in dem, was er zu Stimmungen und Bewegungen beitrage, die zu politischem Handeln, d.h. zum Willen der Nation werden. Die Wahl sei jedoch weniger von der ratio als vielmehr vom Gefühl bestimmt[239]. Litt kennzeichnet den Bürger in der Demokratie als politisches Willensubjekt, als Monade, die selbständig, ohne Partei, entscheidet[240].

Vor dem Hintergrund des politischen Geschehens der Weimarer Republik, bei dem die Abhängigkeit des Einzelnen von Gruppen und deren Entscheidungen augenfällig ist, erweist sich in diesen Worten die ganze Realitätsferne des Philosophen. Entsprechend der verbreiteten Anschauung von Staat und Politik als zwei getrennten Bereichen wird häufig zwischen Staatsbürger, Parteimann und Politiker unterschieden.[241] Das Parteimitglied vertritt in der Öffentlichkeit nur eine Meinung, während der Staatsbürger den Grundgedanken des Staates kennt, die "objektive" Sittlichkeit nämlich als Inbegriff der Gerechtigkeit[242]. Dementsprechend hat sich der Staatsmann der Selbstbescheidung, Disziplin iertheit und Ritterlichkeit zu befleißigen.[243] Er handelt objektiv, berücksichtige jedes Faktum, wohingegen dem Politiker die Beurteilung und Stellungnahme von parteipolitischem Standpunkt aus zufalle[244].

Wie die Untersuchung bisher zeigte, ergeben sich mitunter bei gleichen Begriffen, gleichzeitig verwendet,

diametral entgegengesetzte Bedeutungen. So auch hier: Der einerseits als parteiisch bezeichnete Politiker wird von einem anderen Autor gleichgesetzt mit dem Staatsmann, dem Diener am Ganzen[245], und wieder an anderer Stelle als der große Mann gefeiert[246] oder auch zum verantwortungsbewußten Hausvater erklärt.[247] So stellt G. Reichwein dem Spruch "Politik verdirbt den Charakter" eine zwar positive, aber doch ebenso emotionale These entgegen: "Politik ist die männlichste Betätigung, ja die schöpferische politische Persönlichkeit scheint mir die Verkörperung des größten Menschentums, weil von ihr die ganze Problematik des Lebens in der schärfsten Spannung erlebt und überwunden werden muß."[248] Litt hingegen sieht das Handeln des Politikers gefährdet, weil Politik keine eindeutige Lösungen zulasse, sondern Anpassung, Kompromiß und Verzicht erfordere.[249].

Dieser Wunsch nach eindeutigen Lösungen sowie die Ablehnung jeglichen Ausbalancierens von kontroversen Standpunkten offenbaren die tiefe Unvereinbarkeit solcher Einstellungen mit den Grundsätzen der Demokratie. Die erhoffte Eindeutigkeit hätte nur von einer mit absoluter Macht ausgestatteten Spitze kommen können, die aber Demokratie unmöglich macht. Der Politiktheoretiker Stier-Somlo versucht, einen Weg zur Realität zu finden, indem er neben der praktischen Politik im Interesse des Staates eine Parteipolitik definiert, die im Sinne der Grundsätze und der Programme der Parteien agiert[250], Damit erkennt der Autor immerhin die Parteien als politische Willensbildungsorgane an.

In unserem Bereich ist die Zahl derer, die die Parteien als notwendige Organe bejahen, gering[251]. Koselleck geht in dieser Frage von der politischen Entscheidung als Wollensentscheidung aus und meint, der Staatswille entwickele sich aus den Parteiwillen durch Kompromiß, wobei er die Mannigfaltigkeit von Parteiwillen als gegeben voraussetzt. Der Jurend erscheine zwar Parteiung als Abfall von einer ursprünglichen Einheit, Kompromiß als Frevel an der Wahrheit der Grundsätze. Dennoch seien ihr Machtstreben und ihr Machtausgleich wesentlich für den demokratischen Staat.[252] Nach Hohmann sind zwar Parteiprogramme nicht identisch mit dem Staat. Aber der Staat lebt vom Gegensatz der Parteien und fordert parteiische Stellungnahme[253].

Ein ähnliches Votum für die Parteien gibt Weniger ab[254]. Doch zeigt sich auch bei dieser Fragestellung wieder, wie insgesamt schwach z.B. der Einfluß des Staatsrechtlers Kelsen auf die Pädagogen war, der die Parteien "eines der bedeutendsten Elemente der realen Demokratie" genannt hat.[255] Nach ihm vereinigten sie Gleichgesinnte, die ihnen den wirklichen Einfluß auf die Gestaltung der öffentlichen Verhältnisse sichern sollten. Da sich ein wesentlicher Teil politischer Willensbildung innerhalb der Parteien vollziehe, seien sie, wenn auch nicht rechtlich fixiert, so doch faktisch Organe der staatlichen Willensbildung. Somit müsse die Demokratie Parteienstaat sein, in dem der Gemeinschaftswille eine Resultante der Parteienwillen darstelle.

Mit dieser Aussage wendet er sich gegen die Fiktion eines überparteilichen organischen Gesamtwillens. Zugleich sieht er in der zeitgenössischen Parteienfeindlichkeit ein starkes Relikt der Monarchie, in dem sich eine schlecht verhüllte Feindschaft gegen die Demokratie zeige, - eine Feindschaft, die dem Individuum keine politische Existenz, keine Einflußnahme auf die staatliche Willensbildung gewähre[256]. In den untersuchten Lehrerzeitschriften sucht man eine so eindeutige Stellungnahme für die Parteien vergebens. Zwischen der kleinen Gruppe der vorsichtig Zustimmenden und der großen Gruppe derer, die die Parteien ablehnen, stehen diejenigen, die sie nur unter bestimmten Voraussetzungen akzeptieren. Zu ihnen gehört Krieck, der sie als Gruppen der politischen Willens- und Machtbildung anerkennt, aber dennoch auf privaten Boden, außerhalb des Staates stellt[257]. Folgerichtig orientierten sich diese Autoren bei der Definition des Parteienbegriffes an ihrem Staatsbegriff, wie z.B. Spranger. Er hatte als Ziel den idealen einheitlichen Staat gezeichnet. Dementsprechend sieht er die Parteien als politisch-soziologische Gebilde an, deren Funktion darin besteht, Mitglieder von ihrer parteiischen Staatsperspektive weg zum gemeinsamen Staatsgedanken zu führen. Verbunden durch den gemeinsamen Staatswillen sollen sie beherrscht sein von Ordnungs-, Rechts- und Sittlichkeitsgedanken. Im Gegensatz zu Koselleck begrüßt er die Abneigung der Jugend gegenüber den Parteien[258].

Im Gegensatz zu den Stimmen, die die Parteien befürworten oder bedingt akzeptieren, steht die große

Zahl jener Autoren, deren mangelndes Demokratieverständnis sich u.a. deutlich an der Ablehnung der Parteien zeigt. In diesem Punkt nahm die Haltung der Pädagogen keine Sonderstellung ein, [illegible] doch u.E. in einem weit verbreiteten Handbuch der Politik die Meinung, daß die Parteien die Auslese großer Persönlichkeiten und die Entfaltung des Staatsmannes behinderten[259]. Auch der anerkannte Staatsrechtler Triepel lehnte den Parteienstaat ab mit der Begründung, er beruhe auf einer "atomistisch-individualistischen" Verfassung. Triepel wandte sich gegen die Okkupation staatlichen Wollens durch die Parteien, die nicht in den von ihm ersehnten organischen Staat paßten. Die Partei, eine Kampforganisation, bedrohe die staatliche Macht, den Parlamentarismus und verführe den Wähler.[260]

Ähnlich abweisend klingt Litts Urteil. Danach sind die Parteien eine "Zwischenschicht von Gruppenbildungen zwischen der lebendigen Mannigfaltigkeit und Gliederung des Gesamtlebens im staatlich geeinigten Volk einerseits und der rational geordneten Arbeit am und im Staat andererseits". Die Parteien werden so zu einem Störfaktor, der die als selbstverständlich vorausgesetzte Einheit des Volkes in Teilgruppen spaltet, die ihre Mitglieder stärker binden als der Staat. Der Staat muß deshalb die Einheit des Wollens und Handelns über den Parteien mit "Eisenklammern der Ordnung" zu behaupten suchen.[261]

Bei solchen Rufen nach "law and order", nach den Formen des alten Obrigkeitsstaates blieb der Demo-

kratie keine Chance. Selbst ein Liberaler wie Rühlmann warnte, daß zuviel Parteiherrschaft staatsauflösend wirke.[262)]

Der liberale Schulpolitiker Tews gab zwar zu, daß staatsbürgerliche Betätigung nur im Rahmen einer Partei möglich sei, bezeichnete Parteien in ihrer realen Erscheinung jedoch als "Interessenhaufen" oder "kämpfende Heere". Ursprünglich seien ja Parteien als pars, als Teil, gedacht gewesen, der im Dienst des Ganzen des Volkes und Vaterlandes und nicht einiger Volksteile wirke. Im Sinne Kants solle das Denken und Handeln der Parteien richtungweisend für den Rest der Bevölkerung sein und allein dem Gemeinwohl dienen. Da nun aber in Wirklichkeit Parteiziele und -ansichten einseitig, unvollständig und eigennützig seien und ein Parteimitglied nie den Zielen seiner Partei zuwiderhandeln könne, wirke sich dies auf das "gemeinsame Haus", den Staat zersetzend aus[263)]. Es ließen sich ähnliche vernichtende Urteile über Parteien anführen,[264)] so z.B. Parteilichkeit heiße Heuchelei und Unehrlichkeit[265)], im Parteienstaat werde der ehemals allmächtige Staat entstellt, entgeistigt, zum leeren Rahmen, zur Organisationsform[266)]. Entsprechend Darwins Theorie heißt es im "Philologenblatt", das Leben sei Kampf, und der Wunsch nach Demokratisierung, d.h. allgemeine Einigkeit, Gesinnungsgemeinschaft, Urteilsgleichheit werde nie erfüllt. Die Parteien hätten zwar die Aufgabe, den Wähler im Wahlkampf zu mobilisieren,

politische Aufmerksamkeit zu wecken und zu erhalten. Doch solle trotz Parteien die Einheit des Volkes erhalten bleiben.[267]

Diesen Vorstellungen entsprechend wird die Partei als "Gesinnungs- und Kampfgenossenschaft" interpretiert, "die sich innerhalb einer größeren Gemeinschaft absondert, um ihren Willen in diesem Verbande zur Geltung zu bringen".[268] Sie gelte als notwendige clearing-Stelle für die öffentliche Meinung, berge aber die Gefahr in sich, sich eher als Selbstzweck denn als notwendiges Mittel zum Interessenausgleich zu betrachten. Sie sei unentbehrlich sowohl für parlamentarische Regierungen als auch als politisches Mittel zur Bildung des Gesamtwillens des Volkes, in dem sie den Willen ihrer Mitglieder im Staate zur Geltung bringe[269]. Die oft beklagte Tatsache, daß die Parteien noch keinen legitimen Platz im Verfassungsleben der Weimarer Republik gefunden haben,[270] kann für die negative Einstellung ihnen gegenüber nicht hoch genug veranschlagt werden. In einer Zeit, die noch immer hauptsächlich unter dem Zeichen des Rechtspositivismus des vergangenen Jahrhunderts stand, wurde die Partei zwar hier und dort als "gesellschaftliche Macht"[271], nicht jedoch als politisch legitimierte Gruppe anerkannt. [illegible], der sich seine [illegible] vorbildlicher [illegible][272], konnte solche [illegible] men, "konstruktiven", die Einheit [illegible] Gruppe nicht anerkennen, [illegible] sich [illegible]

dem (neutralen) Staat verpflichtet fühlte. Überdies hielten sich die Pädagogen insbesondere in der politischen Erziehung an das Gebot der Unparteilichkeit.

So konnte den Lehrern wohl auch kaum die Gestalt des Politikers nahegebracht werden, wie ihn Max Weber verstand: ein Führer, der leidenschaftlich kämpft und Partei ergreift, ein Demagoge mit Charisma, Verantwortungsgefühl und Augenmaß[273]. Diese Führerfigur, die sich auf Glauben und Vertrauen der Massen stützte[274], hatte sich jedoch innerhalb der Kontrolle der Macht durch das Parlament zu bewähren[275]. Der Gedanke der Kontrolle der Mächtigen allerdings war denen, die im Kaiserreich politisch geprägt waren, nicht geläufig. Stattdessen glaubte man an den allmächtigen Führer auch in Parteien und Verbänden, die sich demokratisch nannten[276], wohl in der Meinung, daß das Führertum - dies 1933 - aus der allgemeinen Not und parteipolitischen Verwirrung herausführen könne[277]. Man nannte Führung "Herrschaft über Seelen", sprach von Führerauslese, Führererziehung, Führerbegabung und setzte als Aufgabe den Aufbau von sozialen Ordnungen, die das Element des Führers als Strukturprinzip einbeziehen[278]. Wichtigste Funktion der Geführten blieb der Glaube an die geistige Überlegenheit des Führers[279].

Innerhalb dieses Führerkultes wurden ganze Begriffssysteme aufgebaut, etwa: 1. der "Führer-Bezwinger", dem es gelingt, "die anderen Menschen unter die Notwendig-

keit dieser ihrer Sache zu beugen". 2. der "Führer-Erlöser", der die Menschen demütigt, um sie danach erlösen zu können. 3. der "Führer-Befreier", der "mit seiner Innerlichkeit die Innerlichkeit des anderen (belebt)"; er versuche, sich selbst überflüssig und die anderen Menschen autonom zu machen; er schaffe sich in der Gruppe eine innere Bindung durch ein gemeinsames Ideal, bewirke damit Begeisterung, Hingabe, Treue, Zähigkeit.[280] Man könnte glauben der Autor habe den idealen demokratischen Politiker vor Augen. Doch ganz offensichtlich will er eher den "Führer-Bezwinger" das Feld überlassen, dem er den Staat als Wirkungsbereich zuweist. Er brauche die Truppe (Arbeitermassen, Heeresmassen), die ihm gehorsam und möglichst bedingungslos folgt, Diese erhalte dadurch Stoßkraft und könne als seelenlose Macht alles überrennen[281]. Im Blick auf unsere Vergangenheit erscheint diese Aussage in der "Deutschen Schule" von 1932 als makabre Vision des Faschismus, der im Deutschland der Jahre nach 1933 Wirklichkeit wurde.

Auch Kelsen hatte mit seinen Ideen auf jene geistigen Strömungen nicht einwirken können, wenn er Führerschaft als "Erzeugung des leitenden Willens" definierte. Dieser Wille werde durch Wahl übertragen und durch Publizität der Herrschaftsakte kontrolliert und kritisiert. Verantwortlichkeit gegenüber den Geführten, Führerwechsel und die Chancengleichheit für die Auswahl seien Notwendig zur Machtbalance. Die Voraussetzung für das Funktionieren sei allerdings die Erziehung zur Demokratie.[282]

Man mag es bedauern, daß Kelsens Gedanken in Deutschland kaum auf fruchtbaren Boden fielen, wird allerdings bedenken müssen, daß die von der langen autoritäten Vergangenheit geprägten geistigen Strukturen des Bürgertums kaum für eine verständnisvolle Aufnahme solcher Gedanken vorbereitet waren.

## 5. ERZIEHUNGSZIEL: DER STAATSBÜRGER

Nach den dargestellten Gedanken der Pädagogen ist kaum anzunehmen, daß sie in ihren Erziehungskonzeptionen wesentlichen oder sogar überhaupt einen Beitrag zur Verwurzelung der Demokratie im Denken der Deutschen würden leisten können[1]. Dennoch haben sich allen voran die Geschichtslehrer in ihrem Organ "Vergangenheit und Gegenwart" in zahlreichen Beiträgen um Inhalt und Form der Integration politischen Denkens in den Unterricht gemüht - leider ohne konkrete Ergebnisse. Aus den theoretischen Erörterungen läßt sich jedoch das Erziehungsziel, der ideale Bürger, extrapolieren, der mit seinem Denken und Handeln den Staat tragen soll. Ob und wieweit sich allerdings dieses Ziel am Demokratiemodell orientiert, sollen die folgenden Ausführungen zeigen.

Die Weimarer Verfassung hatte an Art. 148 Abs. 1 bereits Prioritäten gesetzt, bei denen man sich allerdings fragen muß, ob sie Grundsätze demokratischen Verhaltens in sich bergen: Sittliche Bildung, staatsbürgerliche Gesinnung, persönliche und berufliche Tüchtigkeit im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung. Abs. 3 fordert, "daß die Empfindungen Andersdenkender nicht verletzt werden"[2].

Wie alle Schulartikel, so leiden auch diese Forderungen an ihrem Kompromißcharakter zwischen links und rechts, konservativ und progressiv[3]. Sie blieben - wie sich zeigen wird - nach allen Schattierungen interpretierbar und garantierten keineswegs demokratische Erziehungskonzepte.

Österreich. Aufgabe des Unterrichts sollte sein, "auf der Grundlage und im Geiste der Weimarer Verfassung die aus Zugehörigkeit zur deutschen Volks- und Staatsgemeinschaft erwachsenden Pflichten und Rechte des Staatsbürgers erfassen zu lehren und für die Ausübung dieser Pflichten zu Gemeinsinn Verantwortungsbewußtsein und Opferbereitschaft zu erziehen. Die schulentlassene Jugend aus allen Zweigen des deutschen Bildungswesens soll mit den Grundzügen des deutschen Staatswesens und den politischen Lebensbedingungen Deutschlands unter dem Frieden von Versailles so weit vertraut sein, daß sie ihre staatsbürgerlichen Pflichten im Dienst der Erstarkung der deutschen Volkskraft und der Festigung des neuen Deutschen Reiches auszuüben vermag".[5]

Das Fazit solcher Erziehungspostulate sieht für die Demokratie schier hoffnungslos aus: nationalistische Untertanengesinnung. Dieser Eindruck wird durch die daraufhin publizierte Denkschrift des Reichsinnenministeriums bestätigt. Sie kreist um den zentralen Begriff: der Staat als Lebensgemeinschaft[11]. Nicht kritische, schöpferische Mitgestaltung fordern die Autoren, sondern passives Verstehen, Dienen i geistiger Abhängigkeit, Opferbereitschaft, die weniger Nachdenken als vielmehr kritiklose Hingabe erfordert.

Wenngleich die Suche nach Konzeptionen für die politische Unterweisung weiterging, gab das Innenministerium lange keine weitere Hilfe. Bezeichnenderweise brachte erst der rechtskonservative Innenminister Freiherr v. Gayl im Juli 1932, als die Konservativen

die Szene beherrschten und der Parteienstreit bis in die Schulen reichte, einen Erlaß zur politischen Erziehung heraus, der als Zeugnis einer weit verbreiteten Auffassung gelten kann[11]. Die hierin formulierten Erziehungsziele entsprachen dem konservativen Standort der neuen Regierung: Erziehung zur Gemeinschaft von Volk und Staat, zum Dienst, zur Verantwortung und Opferfähigkeit gegenüber dem Ganzen; die künftigen Staatsbürger sollten sich in Treue und Pflichtgefühl an die Volks- und Staatsgemeinschaft gebunden fühlen; wichtig wurden Zucht und Gehorsam innerhalb der Erziehungsgemeinschaft sowie willige Unterordnung unter "echte Autorität". Es fehlte auch nicht die "deutsche Bildung, die sich auf die kulturelle Wertgemeinschaft des deutschen Volkes" gründete. Die Erziehung zur Staatsgesinnung und zum Volksbürgertum war am ehesten gewährleistet durch die Wahrheiten des Christentums[12]. Die hier angestrebten Eigenschaften paßten eher zu Führer und Truppe mit dem Bezugssystem Befehl - Gehorsam als zu demokratischem Verhalten. Lassen wir das den wahren Gehalt verschleiernde Christentum beiseite, so konnte sich ein kommender Diktator keine geeignetere Vorbereitung seiner Gefolgschaft wünschen als diese. Eine Hilfe zu emanzipatorischer Erziehung künftiger demokratischer Bürger ist von Erlassen wie diesem nicht zu erwarten.

Erziehung der Jugend zu Zucht, Ordnungsliebe, Kameradschaft, Opferbereitschaft und Stählung des Körpers ver-

ordnete auch der Reichspräsident von Hindenburg nach der Septemberwahl 1932, wohl als Heilmittel gegen die wachsende Macht der Nationalsozialisten. Um seine Absichten durchzusetzen, berief er ein Reichskuratorium für Jugendertüchtigung unter dem Vorsitz des Reichsinnenministers und des Generals von Stülpnagel als Geschäftsführer[13]. Ein solches Engagement eines hohen Offiziers an militanter politischer Erziehung mußte für jede demokratische Erziehungskonzeption - soweit sie überhaupt in Ansätzen vorhanden war - tödlich sein.

An diesem Beispiel zeigt sich deutlich das Unverständnis in der Führung jener Republik für das Wesentliche der Demokratie, zu deren Verwirklichung sie die Verfassung beauftrage. Nicht in demokratischen, sondern in autoritären Erziehungskonzepten meinten sie Abhilfe für totalitäre Strömungen zu finden.

Zwei Fragen drängen sich im Anschluß daran auf:

1. Welche Erziehungsziele hatten die Lehrer und besonders ihre Opinionsleaders?

2. Paßten sie sich in ihren Erziehungszielen den offiziellen Richtlinien an?

Kerschensteiner, einer der Wortführer in der Diskussion um die staatsbürgerliche Erziehung, hatte diese seit der Zeit vor Beginn des ersten Weltkrieges entscheidend bestimmt[14] und seitdem seine Grundgedanken nicht geändert. Er war ausgegangen von den konkreten Bedürfnissen des Verfassungsstaates um die Jahrhundertwende. Das Anwachsen des Proletariats hatte dessen Eingliederung in den Staat u.a. mit

der Berufsausbildung notwendig gemacht, für die Kerschensteiner den Arbeitsunterricht konzipierte. Sein Ziel war die schrittweise Verwirklichung der Idee des Rechts- und Kulturstaates. Ähnlich Foerster strebte er nach Identität der persönlichen und staatlichen Sittlichkeit[15]. Die Bürger sollten befähigt werden, den Staat auf die sittliche Staatsidee hin zu entwickeln, "d.h. dafür sorgen, daß nicht nur das System des positiven Rechts... dem 'richtigen' positiven Recht sich nähert, sondern auch daß die Ausübung dieses Rechtssystems immer mehr im Geiste der vollendeten Gerechtigkeit und Billigkeit gehandhabt wird"[16]. Solange Staatsgesinnung, Rechtsgesinnung und Gemeinschaftsgesinnung die entscheidenden Erziehungsziele sind, setzt nach Kerschensteiners staatsbürgerliche Erziehung den ethischen Staatsbegriff voraus[17]. Von jenen Prioritäten werden weitere Eigenschaften bedingt: Toleranz, Gemeinsinn, Brüderlichkeit, moralischer Mut, selbstloses Wohlwollen, Verantwortungsbewußtsein[18], aber auch Disziplin.[19]

Bei Kerschensteiners Aktivitäten im Reichstag und in der Nationalversammlung ist es nicht verwunderlich, daß seine Absichten sich mit denen der Verfassung deckten[20]. Dennoch bleibt die Frage, ob ein so idealistisches, unpolitisches Erziehungskonzept Hilfen für die zeitgenössische Auseinandersetzung würde geben können.

Kerschensteiners Grundbegriffe tauchen in zahlreichen Erziehungskonzepten wieder auf.[21]

Wie bei Kerschensteiner, so steht auch bei Foerster der Gemeinschaftsgedanke mit im Zentrum seines Konzeptes. Die Gemeinschaft wird zum Erziehungsmittel für soziales Verhalten.[22] Ein neues Staatsbewußtsein lasse sich dadurch erreichen, daß man die Beziehungen zwischen einzelnen Volksgruppen durch die Gebote der Ethik regle[23]. "Der Einzelne darf hiernach im Staate erst dann selbständig handeln, wenn er freiwillig zu gehorchen gelernt hat. Andererseits besteht die Kunst des Befehlens darin, den "Widerstand eines entgegengesetzten Willens zu brechen... Die Menschen wollen als freie Bürger gehorchen und nicht als gedrillte Untertanen, als moralische Persönlichkeiten und nicht als verprügelte 'Hunde'"[24].

Die perfekte Manipulation des Menschen wird eindeutig, wenn Foerster sagt: "Die Regierten und Gehorchenden sollen sich nicht vergewaltigt fühlen und dadurch zu seelischen Widerständen kommen, weil durch deren Mitarbeit ihr Interesse an Ordnung und Gesetz geweckt wird."[25] Vor diesem Zwei-Kategorien-Schema (Befehlende hie - Gehorchende da) entlarvt sich die beabsichtigte Hilfe zur Selbsttätigkeit und Selbstverantwortlichkeit[26] als grandiose Verschleierung einer Erziehung zur widerstandslosen Anpassung des Untertanen an unkontrollierte Forderungen (law and order) der Obrigkeit. Liebe, Achtung, freiwilliger Gehorsam, Ritterlichkeit, Vertrauen - diese Grundbegriffe poli-

tischer Ethik bei Foerster versetzen den Einzelnen nicht in die Lage, sich in Konflikten zu bewähren und zu behaupten, Widerstände, Kritik und Kontrolle darf es nach Foerster nicht geben. Deshalb bezieht er soziale Konflikte und das Problem der Macht gar nicht in sein Denken ein. Regulative für politisches Leben und Handeln bleibt allein die Moral.[27)]

Daß solche Gedanken unter den Pädagogen wenig Anklang fanden[28)], kann im Interesse der Demokratie nur begrüßt werden. Denn private Tugenden wie die angeführten, versetzen den Bürger nicht in den Stand, mit fremden Partnern im politischen Bereich Kontroversen auszutragen.

Ebensowenig wie Foersters bereitet Sprangers Erziehungskonzept auf das Leben im demokratischen Staat vor. Sprangers Kernbegriffe sind - wie Kerschensteiners - Staatsgesinnung und Staatsethos. Staatsgesinnung heißt für Spranger, "daß 'das Staatliche' in jedem einzelnen lebendig sei. Das Staatliche aber stellt sich dar als eine sehr komplizierte, überindividuelle Willensrichtung, die sich über dem Partikularwillen des Subjektes aufbaut, es in seinen Dienst zwingt und so eine Stufe über sich selbst hinaushebt... Staatsgesinnung (bedeutet) ... eine Gegenwart überindividueller Geistigkeit im Bewußtsein des Individuums"[29)]. Staatsethos heißt sittliche Gesinnung und verantwortliches Gewissen, die sich äußern im Machtwillen, Rechtswillen, Volks- und Bodentreue. Dabei soll die Jugend begreifen, daß der Staat das übergeordnete Ganze ist.[30)]

Nach Spranger zielt politische Bildung auf "energische Disziplin des Willens, um an gemeinsamer Arbeit erst dienend und allmählich leitend teilzunehmen, eine Verleugnung des Ich in manchem seiner Ansprüche, um sich zu erfüllen mit dem objektiven Geiste des Über-Ich, an dessen überlegenem Gehalt mitzuwirken den Einsatz von individueller Selbstausbreitung wohl lohnt... Nicht den reinen Machtmenschen oder den Menschen des absoluten disziplinierten Gehorsams brauchen wir. Wohl aber brauchen wir eine Zutat dieses Geistes zu dem "Liberalen" des 19. Jahrhunderts"[31]. "Alle Erziehung zur Macht... beginnt" - wie bei Foerster - "mit der Erziehung zum Gehorsam. Die autoritativ bewirkte Selbstbeherrschung muß zur freien (autonomen) Selbstbeherrschung werden, ehe von einer Herrschaft über andere die Rede sein kann."[32]

Diese Vorstellungen von Staatsgesinnung und Staatsethos entsprechen dem dies alles überspannenden "Normativstaat". Dieser Staat, dessen wesentliches Element die Macht ist, erfordert eine Erziehung zum Umgang mit Macht, die sich nach Spranger nur durch Ethos und Gesinnung ihre einschneidende Funktion als regulierende Instanzen im Sinne des Kant'schen Imperativs. Was allerdings in diesem Konzept fehlt - und aufgrund traditioneller Bedingtheiten des Denkens bei Spranger auch fehlen mußte -, ist die Berücksichtigung einer irdischen Kontrollinstanz der Macht, für die Menschen ausgebildet werden müssen. Stattdessen werden sie angehalten, zum Mittragen,

Sicheinfügen[33)], Verstehen, Bejahen, zur Hingabe, zum Dienen. Letztes Ziel solcher Erziehung: der begrenzte Eigenwille soll in dem höheren Willen des Staates aufgehen. In der Demokratie kann der Wille des Volkes, auf den sich der Staat aufbaut, nur das sein, was der Einzelne für den Staat will. Die moralische Steuerungsinstanz ist dann der Staatsgedanke, der im Einzelnen lebt[34)]. Dies bedeutet vollendete Erziehung zur kritiklosen Anpassung an hergebrachte Normen, zu unbedingtem Gehorsam gegenüber einer staatlichen Instanz, deren Unfehlbarkeit nie angezweifelt wird. Kontrolle wird in solchen Denksystemen als störend betrachtet. Dem Einzelnen ist es nicht gestattet, Staatsraison und alles, was ihr dient, in Frage zu stellen.

Bei solcher Untertanengesinnung war es nicht verwunderlich, daß es Spranger nicht schwer fiel, sich 1933 auf die neue Situation einzustellen. Er pries den selbstbewußten Nationalgeist, der sich bis dahin bei der akademischen Jugend erhalten habe, und feierte die Pflicht als "die größte deutsche sittliche Idee". Sie sei "die Freiheit, die sich selbst bindet, weil sie sich im Dienste eines Überparteilichen weiss"[35)]. Der Nationalsozialismus brauchte sich die Mühe nicht mehr zu machen, ein eigenes Erziehungskonzept zu entwickeln. Die Wege waren bereitet.

Giese schließt sich Spranger in den Grundgedanken an und meint, daß der Wille zum Staat als der Lebens-

form und Schicksalsgemeinschaft für den Staatsbürger - ein Glied im Ganzen - unabdingbar sei[36]. Solche Gedanken fanden besonders bei den Philologen und da vor allem bei den Geschichtslehrern ein großes Echo.[37]

Entsprechend dem Verfassungsartikel, der die Erziehung im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung fordert, betonte Radbruch die Pflege des großdeutschen Gedankens. Er meinte aber, daß sich das Staatsbewußtsein auf den konkreten Staat, die deutsche Republik[38] beziehen müsse. Nicht jeder könne aus Begeisterung, jeder müsse aber aus Vernunft Republikaner sein. Entsprechend seiner Vorstellung vom sozialen Volksstaat, in dem er lebte, hielt er Eigenschaften wie Rechtssinn, Sozialsinn (Solidarität und Kameradschaft), Toleranz und das Streben nach Völkerversöhnung für den Bürger für notwendig.[39] Bezeichnenderweise wurde der Gedanke der nationalen Erziehung am häufigsten aufgegriffen.[40]

Theodor Litt sieht gemäß seinem Staatskonzept das Parlament als Organ der Willensgestaltung, das "objektive Interesse des Ganzen" und "in der Lage objektiv enthaltene Forderungen" voraussetzt. Diesen Interessen und Forderungen solle das Zusammenwirken aller Kräfte im Staate entsprechen. Deshalb müßten sich alle an der Gesamtwillensbildung Beteiligten selbst gleichsam "objektivieren", zu Trägern der "objektiven Gesamttendenz"[41] machen. So wird für jeden, der sich in den Dienst des Ganzen (sprich: Staat) stellt, Objektivität zur hervorragenden und unabdingbaren Eigenschaft. Da aber nur derjenige politisch agieren kann,

der an staatlicher Macht und staatlichem Einfluß teilhat,[42] werden solche Anforderungen nur an die Elite der politisch Handelnden gestellt. Die Aufgabe der Kontrolle des Staates überträgt Litt - sehr abstrakt - dem sittlichen Gewissen[43]. Zu fragen bleibt, ob es sich hierbei um eine reale und wirksame Kontrollinstanz handelt, zumal dort, wo - wie allzuoft geschehen - sich Inhaber staatlicher Machtpositionen mit allen ihnen verfügbaren Mitteln einschließlich Gewalt gegen jegliche Kontrolle wehren.

Die schillernde Deutung von Sittlichkeit zeigt sich im Vergleich mit Litt deutlich bei Ernst Krieck, dem pädagogischen Theoretiker des totalen Staates. Seiner Ansicht nach hat die Erziehung die Aufgabe, das für jeden Staat lebensnotwendige Staatsideal und eine Bindung jedes Einzelnen daran zu schaffen. So komme das Volk zum Staatsbürgertum und zur Einheit.[44] Es sei die Aufgabe der Schule, alle Deutschen innerhalb und außerhalb der Reichsgrenzen zum Bewußtsein enger Zusammengehörigkeit, zur völkischen Einheit durch möglichst viele Bande geistiger, politischer und rechtlicher Art zu führen[45].

Diese völkischen Erziehungsgedanken mußten insbesondere den Philologen willkommen sein[46], die ja in ihrer tatkräftigen Pflege der großdeutschen Volkstumsidee für die Ziele des Vereins für das Deutschtum im Ausland (VDA) in gleicher Richtung arbeiteten. Auch die Erziehungsprinzipien Kriecks waren den Philologen nicht fremd. Die Gesetze nicht des einzelnen Menschen,

sondern der überpersönlichen Lebensgemeinschaft sollten zu Normen für die Erziehung ihrer Glieder werden. Voraussetzung für eine solche Gemeinschaft waren Assimilation des Einzelnen und seine Unterwerfung unter das Ganze. Als Prinzipien nannte er Gewöhnung und Belehrung, Zucht und Liebe, Befehl und unmerkliche Lenkung. Auf diese Weise sollte die staatstragende Schicht ausgebildet werden: Wehrmacht und Beamtenschaft[47].

Krieck befindet sich mit solchen Postulaten in vollkommener Übereinstimmung mit Wilhelm Flitner, der nach der Machtergreifung 1933 schrieb: Die "Gesittungsgrundlage des Nationalstaates" setze voraus, daß der Einzelne "als Staatsträger seine eigenen Angelegenheiten so zu ordnen (vermag), daß das Gemeinwohl über seinem Eigenwohl steht; zu diesem gehört die soldatische Bereitschaft und die ritterliche Gesinnung, die allein dem Kriegsdienst seine volle Versittlichung gibt"[48].

Nach derartigen Aussagen seitens der "opinion leaders" unter den Pädagogen wird das Echo ihrer Epigonen folgerichtig. Zu solchem emphatischen Nationalismus und Faschismus kam noch der Einfluß der unpolitischen humanistischen Bildungsidee, nach der zur Erklärung zeitgenössischer Erscheinungen zunächst die Antike herangezogen wurde[49]. Erziehung für die Gegenwart auf Grund der Kenntnis der Vergangenheit[50] - solche vom Historismus geprägten Vorstellungen, die vor allem in Philologenkreisen vertreten wurden, lassen kaum auf

eine Erziehung hoffen, die sich in ihren Zielen am gegenwärtigen Staat orientiert. Im Gegensatz dazu forderte Tews die Erziehung für einen Staat, wie er ist.

Die Erziehungsziele, die in Äußerungen der Geschichtslehrer, der am stärksten mit staatsbürgerlichen Erziehung Betrauten, gegenüber Regierung und Öffentlichkeit genannt wurden, lassen keine Wesensmerkmale demokratischen Verhaltens erkennen. Der Einzelne soll sich als Glied des Volkes verstehen. Angestrebt wird Verständnis für Volkstum und Staat, Erfassung des deutschen Wesens, selbständiges politisches Denken, keine einseitigen politischen Bestrebungen, dafür vaterländisches Gemeinschaftsgefühl[51]. Für den Verband deutscher Geschichtslehrer waren die höchsten Werte: Persönlichkeit, Staat, Volksgemeinschaft und Gliederung der Menschen in Nationen und ihre Bedeutung für die Staatsbildung. Entsprechend waren für die Ziele des Geschichtsunterrichts: Ehrfurcht vor der Persönlichkeit, Staatsgesinnung, sozialer Brüderlichkeit und Nationalbewußtsein.
Dann folgt der für die nationalistische Gesinnung dieses Verbandes bezeichnende Satz: "Die Versöhnung der Völker sei ihm (dem Lehrer) ein Ideal, selbst wenn er nicht an ihre Verwirklichung glauben kann."[52]

Der geballte Widerstand, den die Philologen den neuen Erziehungsrichtlinien entgegensetzten, zeigt sich in einer Eingabe des Braunschweigischen Philologenver-

bandes von 1921 gegen eine Verfügung der Braunschweigischen Regierung. Entgegen der "angeborenen" Neigung unseres Volkes, Vorbilder bei fremden Völkern zu suchen, solle die Schule, so die Eingabe, vor allem das deutsche Wesen pflegen und bewahren. Entgegen der inneren Zerspaltenheit des deutschen Volkes sei Volksversöhnung und Zusammengehörigkeitsgefühl zu pflegen. Da das deutsche Volk bereits zu Gerechtigkeit und Hilfsbereitschaft neige, sei deren Pflege nicht erforderlich. Institutionen zur Völkerversöhnung begrüße man zwar, halte aber den Krieg für unvermeidlich. Vor der Bereitschaft zur Versöhnung müsse der Sinn für Recht und Selbstachtung entwickelt werden. Kriege müßten weiterhin als entscheidende Wendepunkte und die führenden Persönlichkeiten (auch Fürsten) als schöpferische Elemente gewürdigt werden.[53] In solchen Forderungen ist die Abwehr gegen die neue Staatsform, die eine neue Gesinnung fordert, mit Händen zu greifen. Wir finden wohl von Strunz, dem Haupttheoretiker für politische Propädeutik, die Aussage, daß "der Staat ... sich in den jeweiligen Formen seines Aufbaues gewollt sehen" möchte[54], nach den derzeit genannten Erziehungszielen allerdings konnte die Weimarer Republik kaum darauf hoffen, daß diesem Willen jemals entsprochen werden würde.

Unter den Philologen machte man sich ausführlich Gedanken darüber, wieweit der Geschichtsunterricht zur Heldenverehrung erziehen sollte. "Die Begeisterung für große Männer bleibe unserer Jugend!" ruft ein Autor aus. "Das Kind will konkretes Heldentum". Er preist

Ehrfurcht, Hingabe an eine überpersönliche Aufgabe, das Hinausstreben der Gedanken über das persönliche Wohlsein, den großen Willen, der sich gegen eine Welt durchsetzt, die Organisationsgabe, die aller Schwierigkeiten Herr wird, den persönlichen Mut in Krieg und Frieden... Die Masse der einzelnen verschwimmt, ist unfaßbar, unsichtbar. Für die meisten, vielleicht für fast alle Menschen geht der Weg zum Gefühl über die sinnlichen Eindrücke und nicht über verstandesmäßige Erwägungen. Deshalb verlangt das Volk nach einer Einzelpersönlichkeit, an die es seine Heldenverehrung anknüpfen kann".[55] Diese Aussagen aus dem Jahr 1924 zeugen von einem faschistischen Bewußtsein und zeigen, wie stark der Nationalsozialismus als Herrschaftsform zu dieser Zeit geistig vorbereitet war.

Den Elite-Gedanken im Sinne Kerschensteiners und Foersters griffen die Philologen - wohl schon in eigenem Standesinteresse - auf. Ein Gebildeter sei zur Staatsloyalität besonders verpflichtet, weil er die notwendigen Fähigkeiten dafür besitzt.[56] Leider hat sich diese Aussage im Weimarer Staat nicht als richtig erwiesen.

Insbesondere der im "Philologenblatt" gezeichnete Idealbürger trägt eher die Züge eines Soldaten als die eines demokratischen Bürgers. Man will "dem Staat von heute ... eine zuverlässige Truppe ... erziehen, die gehorsam dem Willen ihrer staatlichen

Führer - ihr Leben dem Staate weiht..., daß Volk und Volksgemeinschaft sicher sein können, daß hinter dem Staat eine geschlossene Macht steht, die für ihn eintritt in Freud und Leid und die ihm willig dient auch dann, wenn der Dienst besonders schwer wird"[57].

Solche und ähnlich gelagerte Idealbilder des künftigen Staatsbürgers, mitunter mit Kants kategorischem Imperativ in geweihte philosophische Höhen entrückt[58], sonst aber deutsch-martialisch, lassen dem auf Gehorsam und Unterordnung eingeschworenen "Teil eines Ganzen" (sprich: Mensch) keinen Spielraum für Zweifel, eigene Gedanken und Aktivitäten. Bei den Volksschullehrern ist die Tendenz nicht alldeutsch-militärisch, wie bei den Philologen, sondern eher national-gemeinschaftlich. Der Deutsche Lehrerverein sieht als Ziele: sittliche Bildung und staatsbürgerliche Gesinnung.[59]

Herman Nohl fordert Gehorsam gegenüber der Verfassung, dem Fundament jedes gesunden Staatslebens[60], über die der Organismus des Staates dem Betrachter verständlich werden soll[61]. Der Sächsische Lehrerverein wünschte, daß der Lehrer in der staatsbürgerlichen Erziehung einerseits nicht auf eine Staatsform festgelegt werde, andererseits den Gemeinschaftsgedanken pflegen solle[62]. Das Erlebnis der Gruppe sollte nach dem Vorbild der Jugendbewegung soziales und politisches Verhalten formen helfen[63]. Der gute Staatsbürger sollte folgende Eigenschaften besitzen: Zuverlässigkeit, Gerechtigkeit (Rechtlichkeit),

Ehrlichkeit (Offenheit), Reinheit, Gemein- und Opfersinn (Gemeinschaftsgefühl), Fähigkeit zur Unterordnung, Aktivität, Spontaneität, Wohlwollen[64]. Bei diesem Konglomerat von Begriffen drängt sich die fatale Frage auf, wie denn nun eigentlich der Staatsbürger aus Fleisch und Blut im einzelnen aussehen sollte. Er hatte zahlreiche Verpflichtungen, aber kaum Freiheiten, sein politisches Interesse hatte sich auf sittliche Selbsterziehung zu beschränken[65]. Ein spontan-aktiver Mensch wird sich kaum lange unterordnen. Ist er allzu edel, so wird er im politischen Feld kaum überleben. Hier zeigt sich das ganze Dilemma, in das die philosophischen Pädagogen geraten waren. Wenn Politik Bildung eines politischen Urteils erfordert[66], wenn Demokratie verlangt, daß alle sich an der Führung des Ganzen beteiligen und auch "schöpferische Kritik" anbringen[67], so bedarf es selbstsicherer, in politischer Kontroverse geübter, selbständig denkender Menschen, bei denen man sogar das Risiko des Ausbrechens in Kauf nimmt. Doch diesen Gedanken scheint selbst der Schöpfer der Weimarer Verfassung, Hugo Preuß, weit von sich gewiesen zu haben. Er verstand nämlich unter Politisierung des Volkes die Schaffung eines einheitlichen Nationalgefühls und eines starken Staatsbewußtseins abseits von allem Parteienstreit.[68]

Auf dieses Dilemma zwischen unpolitischer Neutralität und Parteilichkeit, die die politischen Ereignisse im Grunde täglich erforderten, hat Weniger für die Pädagogik hingewiesen. Der Begriff "Staats-

bürger" sei gegenüber der Staatsform nicht neutral. Aus solchen Überlegungen heraus ergab sich für ihn ein Unterschied zwischen politischer Bildung und staatsbürgerlicher Erziehung[69], der mit dem genannten Dilemma zusammenhing.[70] Die Ursache dieses Dilemmas muß wesentlich in der Kluft zwischen Ideal und Realität, zwischen idealem und wirklichem Staat gesehen werden. F. Lötschert, der sich insbesondere für die Erziehung zur Völkerversöhnung einsetzte, hat dies deutlich gemacht: "Ob es aber richtig ist, dem kategorischen Imperativ der Staatsbürgerkunde dadurch aus dem Wege zu gehen, daß man einen staatsbürgerlichen Unterricht gibt, der sowohl einem monarchischen wie einem Volksstaat dienlich oder besser gesagt, unschädlich ist, eine Erziehung zu dem vielzitierten 'Normativstaat' in Empfehlung bringt, darf billig bezweifelt werden. Mit dem Gerüste, dem Gerippe vom Staatsformen, mit dem Herausarbeiten eines allgemeinen 'Wissens vom Staat' ist es nicht getan. Damit findet sich der spätere Staatsbürger in der Wirklichkeit nicht zurecht." Lötschert forderte als Leitmotiv des staatsbürgerlichen Unterrichts nicht Wissen über den Staat, sondern Engagement für den konkreten Staat[71]. Ansatzweise findet sich an anderer Stelle auch die Konzeption einer Erziehung für den demokratisch-republikanischen Staat.[72] Neben den wohltönenden umwölkten Worten der Philosophen und markigen Forderungen der Nationalbewußten wurden solche Worte in der Öffentlichkeit allerdings kaum vernommen.

Stattdessen beklagte man in Spenglerscher Kulturkrisenstimmung die "Entseelung" und "Entgeistigung" des gesamten Lebens als Ursache für den Mangel an Staatsgesinnung[73)], wo es sich in Wirklichkeit um eine, vom Großteil der Bevölkerung nicht nachvollziehbare Umstrukturierung der gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse handelte.

# 6. POLITIK - THEORIE UND PRAXIS

## 6.1. Tradition der idealistischen Staatsphilosophie

Diese Umstrukturierung zeigte sich an dem Festhalten an überkommenen Staatsphilosophien einerseits, auf der anderen Seite aber an dem Einbruch der Empirie (z.B. Soziologie, Psychologie) in die ehemals reinen Geisteswissenschaften (z.B. Staatslehre, Pädagogik). Doch gerade die Darstellung der theoretischen Vorstellungen von Staat, Volk und Politik insbesondere bei den opinion leaders, aber auch bei den übrigen Pädagogen, haben gezeigt, daß spekulative Philosophie noch weithin das politische Denken beherrschte, obwohl schon Fichte und vor allem Freiherr vom Stein mit den an der damaligen Wirklichkeit orientierten Begriffen Nation und Selbstverwaltung Faktoren der politischen Integration und Aktion entwickelt hatten, die den Bürger zum politischen Engagement führen sollten[1]. Als nach der Epoche der Restauration, in der keine derartige Auseinandersetzung stattfand, auf kaiserlichen Auftrag hin 1890 die Diskussion über die politische bzw. staatsbürgerliche Bildung in der Schule als Abwehr gegen die Sozialdemokraten wieder begann[2], setzten sich als erste Theoretiker der preußische Regierungsrat Hegeborn, der Oberlehrer Rühlmann, der Münchner Stadtschulrat Kerschensteiner, der Professor der Pädagogik F.W. Foerster u.a. mit diesem Thema auseinander[3]. Ihre Motivation bestand jedoch nicht darin, einen möglichst selbstbewußten, selbständigen, kritischen Bürger zu erziehen, sondern einen Menschen

der, wie Foerster sagte, "mehr Staat in seine Seele aufnehmen soll, der in der Wahrnehmung all seiner Interessen und Überzeugungen gleichzeitig charaktervolle Persönlichkeit und Repräsentant staatlicher Ordnung und Einheit werden soll"[4].

Wie schon in der vorangegangenen Untersuchung zu zeigen versucht wurde, ersetzte man zunehmend die konkrete Person des Monarchen als Integrationsfaktor durch die abstrakte Idee des Staates, d.h. man ordnete das Individuum einer abstrakten Autorität unter.[5] Man berief sich dabei auf antike Staatsdenker, insbesondere Plato und Aritstoteles[6]. Aus der Neuzeit wurde Kant, Fichte, Stein, Hegel neben dem Pädagogen Pestalozzi immer wieder als geistige Väter solcher Gedankengänge genannt.[7] Ziel dieser Auseinandersetzung über Sinn und Zweck staatsbürgerlicher Erziehung war weniger die Entwicklung eines Konzeptes zur Befähigung des Einzelnen zu kritisch-engagiertem politischen Handeln im konkreten Staat;[8] vielmehr begnügte man sich im allgemeinen damit, dem künftigen Bürger eine unkritische, rein emotionale, auf konfliktlose Einordnung in die "Volksgemeinschaft" angelegte Grundhaltung, "selbstloses Wohlwollen" dieser gegenüber, als höchstes Ziel zu setzen[9]. Sowohl den opinion-leaders, als auch den Multiplikatoren - d.h. sowohl den pädagogischen Theoretiker, als auch den pädagogischen Praktikern - fehlte jedoch die Erfahrung konkreter politischer Arbeit, aufgrund derer sie ein wirksames, wirklichkeitsnahes politisches Erziehungskonzept hätten entwickeln können.

Die Pädagogen hatten - von seltenen Ausnahmen (Tews, Kerschensteiner) abgesehen - nie wirklich Politik gemacht - jedenfalls nicht bis 1918. Sie mußten deshalb auf Theorien von der Politik zurückgreifen, die zu anderer Zeit unter anderen sozialen Verhältnissen konzipiert worden waren. Politik war in ihren Augen Kabinettspolitik; sie spielte sich auf einer Ebene ab, auf die der Bürger keinen Einfluß hatte. Der politische Handlungsprozeß lief für sie einseitig von oben nach unten, d.h. vom Inhaber der Macht hin zu den Beherrschten. "Politik ist Ausübung von Herrschaftsmacht in irgendeiner Form, durch Gewalt, durch Abstimmung, durch Auswertung gegebener und geschaffener Situationen."[10)]

Die Abstraktheit und mangelnde Aussagekraft dieses monarchistischen Politikverständnisses läßt sich besonders deutlich an Spranger zeigen. Für ihn ist "politische Geisteshaltung.. zuerst und vor allem anderen: Wille zur Macht. Macht ist die auf physischen und geistigen Tatbeständen ruhende Kraft, die eigenen Wert- und Zielsetzungen gegenüber der Natur und der menschlichen Gesellschaft zu verwirklichen. Das Grundpathos der Politik liegt also im Machtstreben."[11)] An anderer Stelle zeigt Spranger etwas deutlicher, was sich der Leser unter dieser abstrakten Formulierung praktisch vorzustellen hat. Er sieht den Staat als "Zusammenfassung von vielen Willen zu einheitlicher Machtorganisation" und meint, dies habe "nur dann Sinn, wenn solchen Machtwillenskörpern andere Mächte

gegenüberstehen, die ihnen widerstreben können... Der Sinn der Macht ist immer Durchsetzung eines natürlichen oder geistigen Lebensgehaltes gegen Widerstände, mögen sie aus der Natur oder aus der menschlichen Geisteswelt herstammen. So ist auch der Staat unvermeidlich eine Organisation gegen andere Staaten."[12] Wie in dem Freund-Feind-Schema im Politikbegriff Carl Schmitts, das hier erkennbar ist, erfährt Politik bei Spranger eine verhängnisvolle Einengung auf ein einziges Instrument ihrer Durchführung: Macht bzw. Gewalt. Der Versuch, ein wesentliches Mittel zur Organisierung konkreten gesellschaftlichen Lebens allein philosophisch zu erklären, führte zu einem merkwürdig abstrakten, inhaltsarmen Politikbegriff, der ungeeignet war, heranwachsende Bürger zu aktiver Teilnahme am politischen Leben zu erziehen.

Im Zusammenhang mit der damaligen Auseinandersetzung um politische Institutionen und Theorien ist eine auffällige Bezugnahme auf die Antike zu bemerken.[13] Diese Tatsache erklärt sich nur zum Teil daraus, daß staatsbürgerlicher Unterricht besonders im Rahmen des Geschichtsunterrichts erteilt werden sollte. Ein weiterer, schwerer wiegender Grund hierfür scheint in einer von Humanismus und Historismus geprägten Geisteshaltung der Pädagogen zu liegen, die beide eine Orientierung eher an der Vergangenheit als an der Gegenwart förderten, wobei das Erkennen der Vergangenheit eher Verstehen im Sinne Diltheys[14]

erfordert als tätige Anteilnahme, die die Gegenwart verlangt, um gemeistert zu werden. Hierdurch wurde die Neigung der Pädagogen, sich in Distanz zu ihrer Gegenwart zu halten, verstärkt, ein Umstand, der für die Entwicklung politischen Engagements nicht gerade geeignet war.

## 6.2. Sehnsucht nach Harmonie

Daß das Problem des Gegensatzes zwischen theoretische Betrachtung der Politik und ihrer Wirklichkeit von den Pädagogen gesehen wurde, zeigen insbesondere die Diskussionen um Litts Aussagen über "Idee und Wirklichkeit des Staates in der staatsbürgerlichen Erziehung"[15]. Litt meinte, daß in der Auseinandersetzung um Staatsbegriff (Idee) und Staat (Realität) die Wirklichkeit nicht genügend berücksichtigt werde[16]. Demgegenüber betonte Weniger, daß der Staat vor allem als Erziehungsstaat anzusehen sei, der als Leitbild für die Ausbildung staatsbürgerlicher Sittlichkeit in seiner Idealform vorgestellt werden müsse. Er unterstrich dabei aber, daß zuvor der wirkliche Staat geisteswissenschaftlich zu analysieren sei[17].

An dieser Auseinandersetzung zeigt sich sehr deutlich die Problematik idealistischer Leitbilder in der politischen Erziehung: Vom Staat als tragender Idee reichte der Bogen über "staatsbürgerliche Sittlichkeit" ("Hingabesittlichkeit" bei Kerschensteiner) hin zu Harmonisierungstendenzen, die es erlaubten, unbequeme Konflikte zumindest intellektuell

abzuschleifen und zu entschärfen, anstatt sie zu akzeptieren und Konzepte für ihre gewaltlose Austragung zu erarbeiten. Häufig finden sich in der Literatur der damaligen Zeit Klagen über die unattraktive, deprimierende, konfliktreiche politische Wirklichkeit nach 1918[18]. Diese allgemeine Unzufriedenheit mit den derzeitigen politischen Zuständen führte zu einem Träumen von sozialer Harmonie. Sie läßt sich definieren als ein "Zustand völliger Übereinstimmung aller Glieder im Gesamt eines gesellschaftlichen Aggregats, in dem alle Konflikte aufgehoben sind". Als dessen Voraussetzung ist "die Einsicht der Einzelnen" anzusehen, "daß ihre individuellen Interessen mit dem Gemeinwohl identisch sind"[19]. Diese fiktive Identität der Interessen drückte sich bei den Pädagogen in ihrer Vorstellung von der Volksgemeinschaft und der Einheit des Staates aus, die sich in vielen Variationen immer wieder in ihren Schriften findet. So wurde der Staat als "Lebensgemeinschaft" bezeichnet, in der die Menschen unter einheitlicher Leitung ihrer Staatsmänner allein dem Gemeinwohl dienen[20]. Lebendiger Kern dieser staatlichen Gemeinschaft sei die Volksgemeinschaft[21], die in der Vorstellung von der Identität des Volkes mit sich selbst bei Carl Schmitt ihre stärkste Verdichtung erhalten hat.

Die Volksschullehrer forderten als einen wesentlichen Bestandteil des "Einheitsstaates", der nationalen Einheit des deutschen Volkes, eine einheitliche Schule und einen einheitlichen Lehrerstand im ganzen Reich[22]. Dem ersehnten Ziel einer in sich harmonischen Gesellschaft wollte man durch "Erziehung zur Volksge-

meinschaft und zum Einheitsvolk[23] näherkommen. Die Erfolglosigkeit dieses Bemühens führte zu Klagen über mangelndes Einheitsgefühl und maßlosen Partikularismus[24]. Diese Mängel sollte eine "Gemeinschaftserziehung" im Rahmen einer "sittlichen Arbeits-, Erziehungs- oder Wertgemeinschaft" beheben[25]. Gemeinschaft, so argumentierten die Pädagogen, werde im Bereich der Erziehung erreicht durch "innere Verbundenheit in einem geistigen Gute"[26]. Das erstrebte "Gemeinschaftsgefühl"[27] sollte nicht auf die Nation beschränkt bleiben, sondern die europäische Volksgemeinschaft, ja die ganze Welt umfassen und auf diese Weise der allgemeinen Völkerversöhnung dienen[28].

Die Gesamtheit der unter dem Begriff "Gemeinschaft" zu subsumierenden Vorstellungen der Pädagogen läßt verschiedene Grade der von ihnen erstrebten gesellschaftlichen Integration erkennen. So wurde die "Völkerversöhnung" als ein Vorgang angesehen, in dem die einzelnen Nationen aufgrund höherer Einsicht aneinanderrücken, ohne dabei ihre Eigenständigkeit aufzugeben.[29] Im innerstaatlichen Bereich sprach man von Integration als von einem Ausgleich der Interessengegensätze. Diese prägte in diesem Zusammenhang das Wort von der "coincidentia oppositorum"[30]. Schließlich findet sich der Gedanke der selbstverständlichen Einordnung des Einzelnen in die Gesellschaft und seine Unterordnung unter eine nicht in Frage gestellte Autorität von Inhabern politischer Macht; die auf diese Weise zu erreichende "deutsche Volkseinheit" wird als erstrebenswertes Ziel der wirklichen, von "zersetzenden Parteikämpfen" erschütterten Gesell-

schaft der Weimarer Republik gegenübergestellt[31]. Die hierin zum Ausdruck kommende Ablehnung von Konflikten als einer notwendigerweise mit gesellschaftlichen Leben verbundenen Gegebenheit, die als Folge von "Parteilichkeit"[32] und der Arbeit von Parteien angesehen wurde, findet ihre Entsprechung in dem Wunsch nach totaler sozialer Integration des Bürgers, der sich ausschließlich als Glied des Ganzen verstehen und sein Interesse mit dem Interesse der Gesellschaft identifizieren sollte[33]. Diese Form der "Gemeinschaft" wurde in Gedanken sogar über die Grenzen des nationalen Staates hinaus ausgedehnt: Durch "nationale Volkserziehung" wollten die Philologen zur "Volksversöhnung" beitragen, und hierdurch auch alle Deutschen im Ausland zu "sozialer Volksganzheit" zusammenfassen.[34] Diese Gedankengänge offenbaren eine nahe Verwandtschaft zur alldeutschen Bewegung des Kaiserreichs.

In der letztgenannten Form gesellschaftlicher Integration erhielt das Streben nach völkischer und staatlicher Einheit einem kämpferischen Charakter, der auch Zwang gegenüber der geistigen Selbständigkeit des Individuums zuließ und dem kommenden Diktator Hitler den Weg zum Aufbau seines totalitären Staates ebnete.[35] Die auffallende Sehnsucht nach gesellschaftlicher Harmonie, die sich in den Traum von Einheit und Gemeinschaft des Volkes zeigt, läßt im Anschluß an die vorangehenden Bemerkungen die Vermutung zu, daß der Mangel an praktischer politischer Erfahrung bei den Lehrern das dunkle Gefühl weckte, den von ihnen als verwirrend und niederdrückend empfundenen

politischen Ereignissen nach 1918 hilflos ausgeliefert zu sein. Nach der lange gehegten Illusion der Mehrheit des deutschen Volkes von einem möglichen Sieg über die Weltkriegsgegner blieb auch ihnen die Enttäuschung der Niederlage nicht erspart, die sie in Verwirrung und Unsicherheit stützte. Hinzu kam, daß der in dem untergegangenen Kaiserreich anerzogene "Untertanengeist" den Pädagogen offensichtlich erhebliche Schwierigkeiten bereitete, in der Pluralität des politischen Spannungsfeldes der Weimarer Republik ein neuen Selbstverständnis zu entwickeln. Ihnen fehlte das Verständnis für ein wesentliches Merkmal politischen Lebens in einer parlamentarischen Mehrparteiendemokratie, den anerkannten Konflikt, der durch Wandel, Widersprüchlichkeit und Dysfunktionalität gekennzeichnet wird[36]. Damit blieb ihnen der Zugang zu Methoden politischer Arbeit im Rahmen des neuen Herrschaftssystems verschlossen wie Dialog, parteipolitische Aktivität, Teilnahme an der Ausübung politischer Macht in Parlament und Regierung. Obwohl in ihren Schriften viel von der Macht als entscheidendes Merkmal des Staates zu lesen war, so blieb diese doch für sie unerreichbar, weil entrückt in das Reich der Ideen. Ihre Sehnsucht nach einem starken Deutschland, die sich in einem ausgeprägten Nationalismus zeigte, ihr Streben nach einer konfliktfreien Gesellschaft kann eher als ein Ausweichen vor der politischen Realität denn als Bereitschaft angesehen werden, für ihre Ziele über verbalen Einsatz hinaus zu kämpfen.[37] Ihre Thesen waren einfach, in sich schlüssig, leicht verständlich. Den Streit um Einzelheiten, politische Taktik und die

Frage nach der Notwendigkeit von Konzessionen an den politischen Gegner ersparten sie sich. In diesem Zusammenhang erhebt sich die Frage, welchen Stellenwert denn überhaupt die Politik im Denken der Lehrer hatte.

## 6.3. Politik - das schmutzige Geschäft

Litts negative Charakteristik der aktuellen Politik als eines Mißbrauchs der Macht durch das opportunistische Geraufe von Interessengruppen[38] kennzeichnet deutlich die allgemeine Ablehnung politischer Aktivität seitens der Lehrer (vgl. Kap. 4.4.). Diese Abwertung ergab sich bei Litt aus der idealistisch-philosophischen Trennung zwischen Idee und Wirklichkeit der Politik in dem Sinne, daß die erstere die Funktion eines Korrektivs zur letzteren ausüben sollte. Aus dem Wissen um die Idee der Politik sollte der politisch Handelnde jenes sittliche Bewußtsein erhalten, mit dessen Hilfe er sich bemühen konnte, die praktische Politik vor unerträglicher Entfremdung von ihrer Idee zu bewahren. Dementsprechend lautete Litts konkrete Forderung an die Politiker: "Es solle das politische Denken und Handeln so geartet sein, daß es die echten Bildungswerte nicht zur Tauschware des politischen Marktes erniedrigt, sondern um ihrer selbst willen erhält und fördert."[39]

Georg Reichwein war wie Litt die Härte der politischen Wirklichkeit zuwider. Er wünschte deshalb "Ver-

geistigung und Versittlichung des politischen Kampfes, Herabmilderung der das Volk zerreißenden Gegensätze, Verständnis der Geführten für die Führer und deren Schwierigkeiten, Einsicht in die Verwickeltheit des politischen Lebens überhaupt". Aber er wendete sich auch gegen die Verteufelung der praktischen Politik ("Politisch Lied, ein garstig Lied"). "Wer wollte leugnen, daß eine solche Auffassung des politischen Lebens und damit auch der politischen Bildung, die gewissermaßen immer nach den Ideen schielt, die man in dem Lebensbereich der Politik gar nicht oder nur unvollkommen verwirklicht findet, nie zu jener vollkommenen Bejahung politischen Lebens gelangen kann, die die wichtigste Voraussetzung ist, um es in seinem Wesen zu verstehen."[40]

Solche positiven und vergleichsweise gegenwartsnahen Auseinandersetzungen mit der Einstellung zur Politik sind in unserem Untersuchungsbereich selten. Selbst in der Schulpolitik, dem politischen Bereich, der speziell die Lehrer interessieren mußte, war ein Bekenntnis zum aktiven Einsatz im politischen Kampf selten. Während katholische Lehrer sich mitunter - wohl im Rahmen der Kampfstimmung des Zentrums und der katholischen Kirche - dafür aussprachen[41], plädierten Vertreter des DLV für eine Trennung zwischen Schule und Parteipolitik[42]. Diese Zurückhaltung des Volksschullehrerverbandes, der sich, wie auch der Philologenverband, als reiner Berufsverband verstand,[43] gründete sich insbesondere auf die Furcht vor einer parteipolitischen Spaltung der Lehrervereine[42] und damit vor der Schwächung ihrer Macht und der Zer-

splitterung ihrer Forderungen und Programme sowie vor der Vernachlässigung insbesondere der schulischen Belange[45].

Die Macht des DLV, die auf Mitgliederzahl beruhte[46], war den Volksschullehrern wohl bewußt[47] und sie waren auch nicht grundsätzlich gegen eine Mitgliedschaft in einer der derzeitigen politischen Parteien[48]. Aber gerade mit ihrer Weigerung, als Verband über die Parteien ihre politischen Ziele - etwa in Form von Zweckbündnissen - zu verfolgen[49], begaben sie sich eines der wirksamsten Mittel, Erfolge zu erlangen. Der DLV überließ derlei Schritte der Eigeninitiative seiner Mitglieder und beklagte sich noch, wenn diese die schulpolitischen Interessen in den Parteien nicht ausreichend vertraten[50]. Wie einflußreich der Verband durch zielstrebige parteipolitische Aktivität hätte werden können, läßt sich erahnen, wenn man bedenkt, bis zu welchem Grade es trotz allem den DLV-Mitgliedern Professor Seyfert aus Dresden, Professor Kerschensteiner aus München und dem Abgeordneten Weiß aus Nürnberg über ihre Partei - die DDP - gelungen war, die Forderungen des DLV in der Weimarer Verfassung zum Tragen zu bringen (vgl. Kap. 2.2.). In diesem Zusammenhang ist auch an schon früher (Kap. 2.3.) erwähnte beachtliche Erfolge parteipolitisch aktiver Vertreter der Lehrerschaft in Sachsen, Thüringen, Hamburg und Bremen zu erinnern.

Danach bleibt die Frage offen, weshalb z.B. der DLV sich nicht mit der DDP verbündete und diese als Werkzeug für seine Forderungen nutzte. Man kann nur vermuten, daß der DLV, besonders aber sein schulpolitischer Sprecher Heus, selbst Deutscher Demokrat[51], sich trotz ihrer Anerkennung der Weimarer Republik lange nicht im klaren darüber waren, daß in einer Demokratie alle öffentlichen Bereiche, besonders die Schule, politisch umstritten sind[52]. Offensichtlich waren sie durch ihren verständlichen Wunsch nach Ruhe für die pädagogische Arbeit in der Schule[53] und nach Autonomie (Kap. 3.1.) in ihrer politischen Aktivität behindert und meinten, wenn man sich in der Schulpolitik aus dem Parteienstreit heraushalte, könne man eine (fiktive) Objektivität im Schulbereich sichern[54]. Das Paradoxe an dieser Haltung, die auch die Philologen teilten[55], war allerdings, daß beide Lehrergruppen in Eingaben an Regierungen, Parlamente und Parteien[56], in Kundgebungen und Versammlungen sowie in ihren Vereinsorganen hart für ihre berufspolitischen Ziele kämpften. Man ist versucht, von einer gewissen Schizophrenie zu sprechen.

Auf die vorangehenden Ausführungen (bes. Kap. 4.4. und 6.2.) zurückblickend wird diese Haltung doch zumindest erklärlich. Solange nämlich politisches Handeln im wesentlichen dem Staatsmann oder Berufspolitik er vorbehalten blieb und ansonsten Politik gemäß den Gedanken Platos und Aristoteles interpretiert wurde[57], konnten die Parteien nicht auf eine volle Anerkennung

als politische Willensträger hoffen[58]. Deshalb wurde auch ihre politische Arbeit nicht voll gewürdigt[59]. Zudem verunsicherten sie die Lehrer als Element eines von ihnen nicht verstandenen Konfliktes. Der Bürger hatte sich nach dem Verständnis der Lehrer mit sittlicher Hingabe an das große Ganze zu bescheiden, kam demnach als Träger aktiver Politik nicht in Frage. Schulen und Hochschulen durften nach Vorstellung der Lehrer in allen ihren Bereichen nicht politisiert werden (vgl. Kap. 3.2.)[60]. Deshalb konnten sie diese nicht als Objekt eines politischen Schreits akzeptieren; und dennoch rief Tews seinen Kollegen in der Stunde der Not zu: "Treibt Schulpolitik!"[61]

Der Versuch einer Erklärung für diese Widersprüche zwischen theoretischer Vorstellung von Politik und dem praktischen Handeln, das von den Handelnden selbst nicht als politisch anerkannt wurde[62], führt zu der Schlußfolgerung, daß die Lehrer unter dem starken Einfluß philosophischen Gedankengutes der Vergangenheit geistig auf die Notwendigkeit eines eigenen politischen Engagements gerade von ihren opinion leaders nicht vorbereitet waren. Andererseits gab besonders den Volksschullehrern die neue Republik die Chance, ihre jahrzehntealten Forderungen mit der Hoffnung vorzutragen, daß sie in die Wirklichkeit umgesetzt würden. Sie waren also - obwohl nicht darauf vorbereitet - dazu gezwungen, den Augenblick für ihre Ziele zu nutzen.

Eine Ursache dieser Problematik ist wohl in dem Gedanken von der Autonomie der Schule zu suchen, die die Lehrer anstrebten, und der nach ihrer Ansicht ein volles politisches - d.h. parteipolitisches - Engagement ihrerseits widersprach. Aber der Weg zur Autonomie der Schule - einem politischen Ziel - mußte über politische Kämpfe führen, da ja jede Parteirichtung bemüht war, die Schule als ein Aktionsfeld für sich zu nutzen. Das unlösbare Dilemma stellte sich für die Lehrer letztlich so dar: Keine Autonomie der Schule ohne politischen Kampf; der aber gefährdete zwangsläufig die Autonomie der Schule.

## 7. EINSTELLUNG DER LEHRER ZUR WEIMARER REPUBLIK

### 7.1. Volksschullehrer

Für die Volksschullehrer hatte der Autonomiegedanke trotz ihrer Neutralitätsbeteuerungen polemischen Charakter: Waffe zur Befreiung aus der Abhängigkeit von Theologie und Kirche. Da die Weimarer Republik auch die Volksschullehrer gemäß der Verfassung zu Staatsbeamten machte und ihnen damit die erforderliche geistige Autonomie garantierte[1], konnte sie sich eine trotz der enttäuschenden schulpolitischen Entwicklung erstaunlich lang anhaltende Loyalität seitens dieser Gruppe sichern. Die positive Einstellung zur Veränderung von 1918/19 zeigte sich in der starken Bereitschaft zur Diskussion und Unterstützung der Lehrerräte, die allerdings kein langes Leben hatten[2].

Die Volksschullehrer identifizierten sich aufgrund ihrer sozialpolitischen Interessen stark mit dem neuen Staat, der nach ihrer Ansicht auf der Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung aller Menschen im Staat beruhte, dies in seiner Verfassung anerkannte[3] und die Pflicht betonte, den Schwachen zu helfen. Aufgabe der Volksbildung sei es, diesem Staate aktive Mitglieder zu erziehen, die sich für ihn einsetzten[4]. Dies sei die Sendung der Volksschullehrer[5]. Sie hielten es für die selbstverständliche Pflicht des Lehrers und Staatsbeamten, auf dem Boden der Verfassung zu stehen und die Interessen des Staates zu

vertreten[6] und verstanden sich als Anwalt der Einheit und Mündigkeit des Volkes[7]. Dieses Bewußtsein vermittelte den Volksschullehrern zugleich die Vorstellung, daß sie sich als Stand in den Augen der Gesellschaft einer steigenden Wertschätzung und Unabhängigkeit erfreuen konnten[8].

Es war jedoch verfehlt, anzunehmen, die Volksschullehrer hätten geglaubt, ihre Sympathie für die Republik werde vom ganzen Volk geteilt. Tews z.B. meinte 1923, der neue Staat müsse die allgemeine Zustimmung der Bevölkerung erst gewinnen, notfalls mit Gewalt. Die den neuen Staat ablehnende Mehrheit werde sich schließlich mit ihm abfinden, wenn er sich dem alten als überlegen erweise[9]. Er meinte, die Staatsumwälzung hätte kaum "staatliche" und "staatsbürgerliche" (gemeint sind wohl politische) Gründe, sondern sei aus der Kriegsnot zu erklären. Zuerst verlangten die Massen Brot, höhere Löhne, weniger Arbeit und schließlich das Recht und die Möglichkeit zur Selbstbestimmung im Staat[10]. Die Ansicht von weitverbreiteten Wunsch nach Selbstbestimmung scheint allerdings eher ein frommer Wunsch des Autors als die große Hoffnung der Massen gewesen zu sein.

In seiner Analyse bezeichnete Tews die Weimarer Republik als Wirtschaftsstaat, da in ihr die Wirtschaftsmächte über staatsähnliche Macht verfügten[11]. In dieser Interpretation spiegelte sich sein Eindruck von der Schwäche[12] des Weimarer Staates wider, den die

Lehrer u.a. mit der Konzeption ihres Idealstaates stützen und für die Jugend annehmbar machen wollten. Mit diesem Argument wich insbesondere die Pädagogische Bewegung dem Engagement für den Staat aus[13] (vgl. auch Litt und Weniger, Kap. 4.1.).

Stark gedämpft wurde die Begeisterung der Volksschullehrer für den neuen Staat, als ihnen deutlich wurde, daß die große Hoffnungen weckenden Verfassungsbestimmungen immer weniger von der Legislative berücksichtigt wurden[14]. Je stärker sich dabei die Initiativen auf dem Bildungssektor vom Reich auf die Länder zurückverlagerten, um so mehr betonten die Volksschullehrer den Reichsgedanken[15]. Insbesondere 1927, im letzten harten Kampf um das Reichsschulgesetz sowie in ihrer Erwartung der Reichsreform betonten die Volksschullehrer - als Kontrapunkt zur Stabilisierung der befürchteten regionalen und konfessionellen Zersplitterung - die Grundsätze der Reichsverfassung, Reichsgesinnung[16] und die Forderung nach der reichseinheitlichen Schulorganisation[17]. Obwohl die Volksschullehrer sich mit ihren Schulen unter den Schutz des Reiches stellen wollten und damit einen neuen Protektor anstelle der Kirche suchten, war die Schule doch nicht "herrenlos", wie Bungardt meint[18]. Eine solche Vorstellung, die auch in den Forderungen der Volksschullehrer als unterschwelliger Vorwurf mitschwingt, übersieht offensichtlich die Tatsache, daß in der neuen Staatsform Kompetenzen aufgeteilt und die Ausübung von Befugnissen kontrolliert wurde, und daß das neue Herrschaftssystem somit weniger ein-

heitlich und übersichtlich sein mußte als die Monarchie. Die Ursache für die Vorstellung von der "herrenlosen" und damit schutzlosen Schule ist wohl darin zu suchen, daß die Lehrer mit dem, was heute unter Pluralismus verstanden wird, also dem Ausblancieren von Interessen und Konflikten, nichts anzufangen wußten[19].

Nach den schulpolitischen Enttäuschungen bleibt es um so erstaunlicher, daß der schulpolitische Kopf der Volksschullehrer, Tews, noch 1928 in der "Deutschen Schule" schreiben konnte: "Es gibt vielleicht keinen Berufsstand in Deutschland, der dem neuen Staate mit heißerem Herzen d i e n t als der deutsche Volksschullehrer. Wir wissen es alle, was der neue Staat uns gegeben hat." Diese positive Einstellung gelang aber nur deshalb, weil Tews im folgenden alle politischen Niederlagen den Parteihändeln (Politik) anlastet, die er vom Staat losgelöst sah[20]. Ent- Entsprechend meinte er, "daß die 'Bekenner' nicht in die Schulstuben gehören, daß diejenigen, denen Parteianschauung und Bekenntnis 'über alles' gehen, über Volksgemeinschaft, Staat und Vaterland, nicht die besten Lehrer sind"[21]. Aktiver Einsatz für die Demokratie war demnach nicht erwünscht (Autonomieproblem), auch nicht für die Verwirklichung der Verfassung, die lediglich in Schulfeiern gewürdigt[22] und gleichsam als "Katechismus der Demokratie" nach Schulabschluß den jungen Menschen ausgehändigt wurde.

Die Reichstagswahl vom 14. September 1930 scheint bei den Volksschullehrern einen gewissen Wandel ihres politischen Bewußtseins bewirkt zu haben. Der Lehrer sollte seine Aufmerksamkeit stärker der allgemeinen politischen Entwicklung zuwenden (allerdings nur unkritisch zustimmend!). Der DLV identifizierte sich weiterhin mit dem Volksstaat als der "Form des staatlichen Zusammenlebens, die allen Bürgern die Teilnahme an der Gestaltung ihres politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wollens verbürgt". Unter dieser Voraussetzung erkannte der DLV auch den Machtzuwachs der NSDAP als "eine Funktion des demokratischen Grundrechts" an[23]. Er erwartete jedoch nach rein formaldemokratischen Gesichtspunkten, daß die Partei Hitlers das hierin zum Ausdruck kommende politische Vertrauen rechtfertigte und sich nach vier Jahren erneut der Entscheidung des Wählers stelle. In Anbetracht dessen, daß nach der Beurteilung des DLV derzeit die Gefahr einer Diktatur nicht gegeben war, beließ er es bei der Drohung, daß im Falle eines Umsturzes Beamte und Arbeiter sich gemeinsam wirksam widersetzen würden[24].

An dieser Aussage läßt sich noch einmal die ganze Problematik der Volksschullehrer und ihres Verbandes im politischen Feld aufzeigen. Als Berufsverband hatte der DLV sich für Auseinandersetzungen selbst die Hände gebunden. Wegen seiner ausschließlich auf seine berufsständischen Interessen beschränkten Sicht der Dinge gehörte für ihn auch das Zentrum, Hauptbefürworter der

Bekenntnisschule, als republik f r e u n d l i c h e Partei zu seinen Feinden und stand damit auf der gleichen Stufe mit den republik f e i n d l i c h e n Parteien NSDAP und KPD. Das heißt, die Stellung einer Partei zu schulpolitischen Fragen hatte - so zeigt die oben erwähnte Aussage und der Artikel in der ADLZ von 1930[25)], dem sie entnommen ist - für ihre Beurteilung durch den DLV a b s o l u t e n Vorrang. Er erkannte nicht, daß die Schule innerhalb eines großen gesellschaftlichen und politischen Rahmens gesehen werden mußte, wenn man ihre Existenzbedingungen und Abhängigkeiten richtig abschätzen und vernünftig verändern wollte. Die rein berufsständisch beschränkte Perspektive des DLV und die Unfähigkeit, seiner Mitglieder, in machtpolitischen Kategorien zu denken[26)], führte dazu, daß er die wachsende Macht der NSDAP in der Weise verharmloste, daß er meinte, eine solche Partei mit formaldemokratischen Maßstäben messen und mit formalkonstitutionellen Mitteln auch zügeln zu können.

Zu der mangelnden Erkenntnis der mit formaldemokratischen Maßstäben nicht auszulotenden politischen Natur einer Partei wie der NSDAP kam die Unfähigkeit der Volksschullehrer zur politischen Aktion. Die Idee der Autonomie der Schule hatte zur Folge, daß die Lehrer die Schule und ihren eigenen hiermit verbundenen berufsständischen Interessenbereich aus dem gesamtpolitischen Aktionsfeld gleichsam herausdestillierten. Dieser Umstand trug wesentlich dazu bei, daß sie ihre mächtige Berufsorganisation nicht

als wirksame "pressure group" einzusetzen verstanden, denn sie begriffen den Kampf für ihre Berufsinteressen nicht als Teil eines gesamtpolitischen Prozesses. Ihre Abneigung gegen parteipolitische Konflikte hinderte sie daran, zur Durchsetzung ihrer eigenen Interessen Instrumente zur Ausübung politischen Druckes zu entwickeln und anzuwenden, wie z.B. Kundgebungen, Agitation, Aufklärungskampagnen. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, daß der Streik wegen des außerordentlichen Stellenmangels im Lehrerberuf als Mittel politischer Aktion ausschied, da berufstätige Lehrer natürlich jederzeit durch stellenlose Kollegen ersetzt werden konnten - ganz abgesehen davon, daß Streiks gegen das Beamtenrecht verstießen.

Schon aus der geistigen Tradition des Kaisserreichs heraus lag den Lehrern politischer Kampf zwecks Durchsetzung eigener Interessen fern; berufsständischer Fortschritt wurde g e w ä h r t und nicht e r k ä m p f t . Deshalb konnten sie hierin keine Übung erlangen, und daraus folgte die Unfähigkeit zu j e g l i c h e r Art machtpolitischer Auseinandersetzung. So läßt sich das Unvermögen gerade der die Weimarer Republik bis zuletzt unterstützenden Volksschullehrer erklären, den zunehmenden Einfluß der NSDAP mit den in einer Demokratie zur Verfügung stehenden Mitteln zur Ausübung politischer Macht wirksam zu bekämpfen.

7.2. Philologen

Im Gegensatz zu den Volksschullehrern entwickelten die Philologen zur Weimarer Republik nie ein wirklich positives Verhältnis. Sie erwarteten von diesem Staat keinerlei berufsständische Verbesserungen, fürchteten vielmehr, ihre Vorzugsstellung und die geachtete Position der höheren Schule könne durch den Aufstieg der Volksschullehrer und die Förderung der Volksschulen[27] angetastet werden. Trotz anfänglich hoffnungsvoller Ansätze, sich mit demokratischen Arbeitsprinzipien vertraut zu machen[28], war der schweigende Widerstand der Oberlehrer gegen vielerlei Regierungsmaßnahmen besonders in Preußen sichtbar[29]. Offenbar, um die Kampfstellung zu rechtfertigen, wurde das Schlagwort von der "Aschenbrödelstellung des Philologenstandes" gegenüber den anderen akademischen Berufszweigen geprägt und verbreitet. Der stellvertretende Vorsitzende des Philologenverbandes, Bohlen, sprach in diesem Zusammenhang besonders im Hinblick auf die Sparmaßnahmen von einem verlorenen Gleichgewicht, das nur mühsam wiederhergestellt werden könne. Dies könne u.a. dadurch geschehen, daß Staat und Öffentlichkeit die Philologen als "Sachwalter geistiger Werte" und die Bedeutung der höheren Schule für Volk und Staat als Ausbildungsstätte der künftigen Führerschicht wieder voll anerkennen. Überfüllte Klassen, Stellenmangel und erhöhtes Schulgeld erschwerten eine gleichmäßige Vertretung aller Bevölkerungsschichten in der höheren Schule, die nach Bohlens Meinung "ein

getreuer Spiegel und ein wahres Abbild der gesamten sozialen Schichtung unseres Volkes" sein sollte. Eine Erklärung für die nach seiner Ansicht unerfreuliche Entwicklung des Schulwesens schien ihm darin zu liegen, daß hier politische Aspekte wirksamer seien als pädagogische und daß hier trotz gegenteiliger Bemühungen der Lehrerverbände die Politik über die Schule gestellt werde[30].

Hier begegnen wir dem gleichen Irrtum, wie bei den Volksschullehrern, man könne den Bereich der Schule aus dem gesellschaftlichen Spannungsfeld herauslösen und - so meinten besonders die Philologen - Bildung als etwas außerhalb der harten Wirklichkeit Freischwebendes vermitteln, objektiv und unberührt von allen politischen und sozialen Konflikten[31].

Diese Einstellung erleichterte es den Philologen, auch weiterhin gegen den ihrer Meinung nach völlig unzulänglichen republikanischen Staat zu agieren, und sie erforderte von innen logischerweise keine allzu starke Loyalität. Zunächst beklagten sie sich darüber, daß die Schulreform, die sie selbst keineswegs wirksam unterstützt hatten[32], stagniere. Darüberhinaus waren die Sparmaßnahmen der Regierungen und die Gehaltskürzungen sowie beamtenrechtliche Fragen - wie z.B. die Einschränkung politischer Betätigung - häufiger Anlaß schräfter Angriffe seitens aller Lehrer gegen die Weimarer Republik[33]. Hinzu kamen Klagen besonders der Philologen über die Erhöhung der Pflichtstundenzahlen[34]. In diesem Zusammenhang geben die

Gymnasiallehrer ihrer Enttäuschung, ihrer Resignation, ihrem mangelnden Vertrauen unmißverständlich Ausdruck[35].

Eine solche Reaktion entsprach den deutschnationalen Sympathien der Philologen, die sie mit der Mehrheit des Bürgertums teilten[36]. Unabhängig von allen öffentlich gezeigten demokratischen Bestrebungen betonten sie die Notwendigkeit einer starken Lehrerautorität für die Festigung der Staatsautorität[37]. Ihre tatsächliche Flucht aus der Gegenwart motivierten sie mit der notwendigerweise humanistischen, d.h. einseitig an der Vergangenheit orientierten geistigen Tradition ihres Bildungsgedankens. Deshalb galt ihre "staatspolitische Loyalität"[38] nur dem Staat, den sie selbst bzw. ihre "opinion leaders" (Litt, Spranger, Kerschensteiner, Foerster u.a.) sich nach Vorbildern geschaffen hatten, die ihnen die idealistische deutsche Philosophie angeboten hatte. Dem wirklichen Staat allerdings galten nur ihre Forderungen, etwa die nach Toleranz gegenüber Andersdenkenden[39], also auch ihnen gegenüber. Mit loyaler Unterstützung konnte dieser Staat unter den gegebenen Umständen von ihrer Seite nicht rechnen, wie auch übrigens nicht von seiten der Eltern und Schüler des Bürgertums.

Auch an den Hochschulen, wo die jungen Gymnasiallehrer ausgebildet wurden, breitete sich nach anfänglichen, zaghaften Loyalitätskundgebungen[40] mehr und mehr öffentlich Antipathie, ja Haß gegen die Weimarer Republik aus[41], so daß auch vom pädagogischen Nachwuchs keine nennenswerte Unterstützung der Demokratie zu erwarten war.

Schon 1921 klagte der preußische Kultusminister Haenisch darüber, daß die Maßnahmen des Ministeriums auf dem Instanzenweg paralysiert und schließlich beinahe in ihr Gegenteil verkehrt würden. "Einige Verfügungen aus der Revolutionszeit" - so der Erlaß über die Entwicklung von Schulgemeinden und derjenige über die Befreiung des Unterrichts, besonders des Geschichtsunterrichts von allem dynastischen und nationalistischen Beiwerk - "sind überhaupt so gut wie gar nicht beachtet worden, woran übrigens auch ihre wenig glückliche Fassung... ihr gut Teil Schuld trugen. Alles in allem war es ein schwerer Fehler der jungen Republik und derer, die an ihrer Spritze standen, alles Heil von Gesetzen und Erlassen zu erwarten und viel zu wenig an die Menschen zu denken, die zur Ausführung aller dieser schönen Dinge berufen waren..."[42)]

Aus den weiteren Darlegungen wird deutlich, daß dem Kultusminister ein weitverzweigtes Netz loyaler Kontaktmänner fehlte, die die von ihm ins Werk gesetzten Maßnahmen in allen Schulzweigen hätten durchführen können. Er klagte aber auch darüber, daß sich zu wenige Lehrer zu ihrer "sozialistischen" Einstellung bekannt hätten. Sein Nachfolger, Minister Becker, der Toleranz als höchstes Gebot hinstellte, versuchte durch Erlaß die Bereitschaft der Beamten, also auch der Lehrer zu politischem Engagement ihrer Treue- und Gehorsamspflicht unterzuordnen und sie damit bezüglich einer politischen Aktivität einzuschränken. Dagegen führten bezeichnenderweise die konservativen Philologen den

Paragraphen 118 der Weimarer Verfassung (Meinungsfreiheit) ins Feld[43]. Der Erlaß richtete sich wohl zunächst gegen die politische Polarisation im Bereich der Schule und der Lehrerschaft. Wie problematisch er aber war, ergibt sich aus dem Umstand, daß er den Befürwortern der Republik entsprechende Bekenntnisse im Rahmen ihrer Berufsausübung verbot, sie andererseits durch Verpflichtung zur Toleranz den Feinden der Republik gegenüber daran hinderte, diesen wirksam entgegenzutreten. Und ein solches Entgegentreten wäre sehr wohl erforderlich gewesen, da die Konservativen, insbesondere die Philologen, die "Republik" mit den beiden für sie peiorativen Attributen "parteilich" und "sozialistisch" versahen[44]. Wie Thomas Mann, der als Stimme des konservativen Bürgertums mit seinen "Betrachtungen eines Unpolitischen" weite Verbreitung fand[45], unterschieden die Philologen und auch die "Pädagogische Bewegung" um Herman Nohl[46] zwischen der Weimarer Demokratie, die sie als Gebilde westlicher Prägung ablehnten[47], und dem deutschen Volksstaat, der sich als eine von ihnen mit nationalistischen Vorstellungen besetzte Herrschaftsform ohne Schwierigkeiten in ihre von der untergegangenen Monarchie geprägten Denkstrukturen einfügte[48]. Die ausgesprochen nationalistische Orientierung der Philologen zeigte sich zudem sehr deutlich in ihrer engen Zusammenarbeit mit dem "Verein für das Deutschtum im Ausland"[49].

Dieser Kontakt wirkte sich unverkennbar auf das Schulleben aus[50]. Hier konnten die Philologen, von der

Republik nicht behindert, unter dem Vorwand der Sorge um das in seiner Eigenständigkeit angeblich bedrohte Auslandsdeutschtum der nächstliegenden Aufgabe, nämlich der Mitarbeit an der inneren Festigung des neuen Staates, ungestört ihre Kräfte entziehen, dem neuen Staat ihre Unterstützung weitgehend verweigern und "objektiv" nationalistische Parolen verbreiten.

Die "innere Emigration" der konservativen Oberlehrer aus der ungeliebten Republik zeigte sich deutlich in dem Aufruf, der unter dem Titel "Deutsches Volkstum in Not" 1923 im "Philologenblatt" erschien: "Lassen Sie die Not der deutschen Schule und der deutschen Kultur, die heute so wie im fernen Ausland auch in unseren Grenzgebieten herrscht, als ihre eigenste Not sich ans Herz legen!"[51] Wenn Lehrer in einen notleidenden Staat (1923!) Schulreformen verschleppten und sich für ausländische Lehranstalten so vehement engagierten, dann kann dieses Engagement nur als Ausweichmanöver angesehen werden, das seine Wurzeln im Nationalismus und der Alldeutschen Bewegung des Kaiserreichs hatte.

Diese nationalistische Geisteshaltung fand ihre logische Fortsetzung im nahtlosen Einschwenken der Philologen auf die Generallinie des Nationalsozialismus[52]. Kommentarlos druckte das "Philologenblatt" die Umbesetzungen in den Reichs- und Länderministerien ab und lobte den neuen nationalsozialistischen Kultusminister in Preußen, Bernhard Rust, dafür, daß er die Härten der Sparmaßnahmen durch Entfernung jüdischer und marxistischer Beamter sowie von Gegnern des nationalsozialistischen Regimes ausgl[illegible]ich[53]. Die

Philologen begrüßten die "nationale Erhebung" und stellten sich bereitwillig in den Dienst der nationalen Aufbauarbeit in der Hoffnung, daß nun endlich ein Staat ihre Schulforderungen erfülle[54]. Irgendein Wort des Bedauerns über den Untergang der Weimarer Republik findet man nicht.

So läßt sich auch hier im Anschluß an Kurt Sontheimers Auseinandersetzungen mit antidemokratischem Denken in der Weimarer Republik[55] feststellen, daß die Philologen als Teilgruppe der Antidemokraten auf verhängnisvolle Weise Hitler den Weg geebnet und ihn überraschend schnell als "Erneuerer Deutschlands" gepriesen haben[56]. Eine Erklärung für die völlige Fehleinschätzung des wahren Charakters dieses Mannes und seines Machtmißbrauches liegt wohl zum einen in der Unfähigkeit der Gymnasiallehrer, in politischen und schon gar in demokratischen Kategorien zu denken. Sie waren darin weder von der geistigen Tradition her gesehen, in der sie standen (Kaisserreich), geübt, noch wurden sie durch ihren Beamtenstatus, nach dem sie einem Ganzen, nicht einer Partei zu dienen hatten[57], dazu ermutigt. Andererseits lebten sie in der Vorstellung, daß allein die Befürworter der Republik parteiisch seien, sie selbst aber mit ihrem Volksstaat ein "objektives" Ziel anstrebten[58]. Dieser Volksstaat trug jedoch stark faschistische Züge mit einer Führerelite aus Berufsbeamten, die von oben herab und unkontrolliert die Interessen einer anonymen Volksmasse wahren sollte[59]. Der Volksstaat sollte stark sein, Raum bieten für jene, die die Kolonien zurück-

erobern und den deutschen Minderheiten kulturelle Unterstützung gewähren, die deutsche Ostgrenze revidieren und die "Kriegsschuldlüge" bekämpfen wollten. Es berührt seltsam, wenn im Anschluß an solche Darstellungen betont wird, daß die Philologen - abgesehen von kleinen rechts- und linksradikalen Gruppen - eine positive Grundeinstellung zum derzeitigen, republikanischen Staat hätten[60].

Hieran zeigt sich deutlich, daß die Philologen von dem, was Demokratie ausmacht, noch weniger verstanden als die Volksschullehrer mit ihrem stark ausgeprägten sozialen Impetus. Ihr völkischer Nationalstaat paßte tatsächlich besser zu dem, was die Nationalsozialisten versprachen als zur parlamentarischen Mehrparteiendemokratie. Darüber hinaus gehörten sie zu jenem mittleren Bürgertum, das durch Krieg, Inflation und Bedrohung der beruflichen Existenz(Sparmaßnahmen) der Demokratie die meisten Opfer hatten bringen müssen.

Für einen Stand, dem früher soziale Sicherheit etwas Selbstverständliches war, bedeutete eine drohende bzw. tatsächliche Proletarisierung einen unüberwindlichen Schlag, der eine Abwendung von allem, was der Republik teuer war, beschleunigte. So konnte der Staat die wichtigsten Multiplikatoren nicht für sich gewinnen, die Philologen nämlich, die den wesentlichen Teil der staatsbürgerlichen Erziehung an weiterführenden Schulen zu bestreiten hatten. Sie

hatten die Monarchie geistig getragen und waren mit Skepsis in die Republik eingetreten. Die Hypothek des Krieges machte es wiederum dem neuen Staat fast unmöglich, durch Attraktivität in der Bevölkerung Unterstützung zu finden. Nach dem Pomp des untergegangenen Kaiserreichs wirkten die Symbole der jungen Republik karg und wenig gewinnend[61] und forderten viel - allzuviel - Verständnis.

Gegen solche Nachteile wogen die entscheidenden Vorteile der Demokratie (Selbstbestimmung, Emanzipation, Machtkontrolle, Öffentlichkeit) umso weniger auf, als die Konservativen solche Ziele nicht angestrebt hatten und deshalb mit ihnen nichts anfangen konnten. Im Gegenteil, alles, was Ruhe und Ordnung störte, wurde als unerwünscht betrachtet.

So läßt sich auch das Schielen nach philosophisch begründeten Idealen bei allen Lehrergruppen als Flucht aus der unbewältigten Wirklichkeit interpretieren. Andererseits muß bei Philologen, wie bei Volksschullehrern die Tatsache im Auge behalten werden, daß beide Berufsgruppen massive Standespolitik betrieben und dennoch behaupteten, der Lehrer müsse unparteiisch sein. Mit der damals weit verbreiteten Antipathie gegen die Parteien[62] sowie auch mit dem Autonomiegedanken hing es zusammen, daß jeder von sich ablehnte, parteiisch zu sein, obwohl er intensiv für seine Interessen focht. Auch hier zeigt sich die ganze Unklarheit von Begriffen wie Politik, Partei, Staat usw., die man in der Theorie durch eigene klarere

Gedankenkonstruktionen umgehen konnte. Was diesen Konstruktionen allerdings fehlte, war eine vorangegangene empirisch begründete Analyse der wirklichen Politik, der wirklichen Parteien, des wirklichen Staates usw. Hierin liegt eine der Ursachen für den endlosen Streit über den staatsbürgerlichen Unterricht und für die schließlich so blutleeren, abstrakten Erziehungsziele der Pädagogen.

## 7.3. Staatsbürgerliche Erziehung

Wie jeder Staat, so brauchte auch die Weimarer Republik - und gerade sie als Demokratie - Bürger, die sie trugen, wenn nicht ihre Existenz ausgehöhlt werden sollte, Als junge Republik hätte sie diese Bürger heranbilden lassen müssen. Dies wäre vor allem Aufgabe der Schule gewesen. Hierfür wäre aber ein loyaler Lehrerstand, der diese Arbeit hätte leisten können, eine wesentliche Voraussetzung gewesen.

Die vorliegende Untersuchung sollte zeigen, daß sich insbesondere die Lehrergruppe, die für diese Aufgabe vor allem in Frage gekommen wäre, die Gymnasiallehrer[63], weitgehend versagte[64]. Da die Volksschulen nur in den Abschlußklassen politischen Unterricht erteilten, war der Wirkungsbereich der loyalen Lehrergruppe, eben der Volksschullehrer, außerordentlich gering. Von Regierungsseite erfolgte darüber hinaus zunächst nichts, um den Unterricht inhaltlich zu umreissen.[65] Deshalb befaßten sich

mit der Konzipierung der politischen Bildung weitgehend Pädagogen[66] anstelle von politischen Praktikern. Wie wir bereits sahen (Kap. 5), waren die idealistischen philosophischen Denker in diesem Bereich in überwältigender Überzahl. Das Denken in Kategorien des philosophischen Idealismus führte z.B. Kerschensteiner zu dem Schluß "Demokratische Staatsverfassungen" verlangten "aristokratische Seelenverfassungen"[67]. Das Ziel seiner Erziehung zur Sittlichkeit war die Versittlichung des Staates. Auf diesem Wege sollte der konkrete Staat einem Ideal angenähert werden, das sich aus abstrakter Spekulation ableitete. Man wollte also nicht den gegenwärtigen Staat akzeptieren, mit allen Mängeln, mit ihm arbeiten und sich mit ihm auseinandersetzen, sondern ihm gemäß der eigenen idealistischen Vorstellung verändern. So seufzte ein Autor: "Vielleicht lernt auch unsere Zeit noch einmal von Hegel, daß es besser ist, die 'Idee' Staat für sich zu betrachten und im Auge zu haben, anstatt sich andauernd wegen der 'Institutionen' in den Haaren zu liegen."[68]

In Fragen der politischen Ethik diente insbesondere Kant als Vorbild, dessen Gedanken der Pflicht über die preußische Tradition Eingang in die Weimarer Erziehungskonzepte gefunden hatte[69]. Entsprechend ihrer ideellen Bindung an die Vergangenheit und dem von ihnen stets betonten humanistischen Bildungsideal hoben die Gymnasiallehrer die geschichtliche Betrachtungsweise des Staates hervor und bezogen die

zunehmendem Einfluß der Konservativen in Deutschland den Gedanken der Volksgemeinschaft und des Auslandsdeutschtums in den staatsbürgerlichen Unterricht mit ein.[70] Das ständige Anlegen historischer Maßstäbe an die Weimarer Republik und das Unterlassen einer Analyse ihres Aufbaus und ihres Funktionierens zeigt, wie wenig die Gymnasiallehrer daran interessiert waren, mit ihrer Erziehung zur Festigung dieses Staates beizutragen.

Die Volksschullehrer legten vor allem Wert auf die Bildung politischer Urteilsfähigkeit ihrer Schüler, die sich auf theoretisches und praktisches Sachwissen stützen sollte, Sie wollten den jungen Menschen zu dem Erlebnis der Schicksalsverbundenheit in der großen Staatsgemeinschaft führen.[71] Dieses Konzept konnte aber die Schüler kaum dazu führen, sich selbst aktiv am Staatsleben zu beteiligen, wie es die Demokratie erfordert, um erhalten zu bleiben.

Ein zwar nicht sehr konkretes, aber doch demokratisches Moment enthält die Forderung der der SPD nahestehenden Entschiedenen Schulreformer, die das individualistisch-heroische Element aus ihrer Geschichtsbetrachtung eliminieren und den anonymen Massen mehr Aufmerksamkeit widmen[72] und sich gleichzeitig von der Vergangenheit weg und der Zukunft zuwenden wollten. Sie waren wirklich bereit, den Staat auf- und auszubauen; sie stellten sich in ausdrücklichem Gegensatz zu den übrigen Geschichtslehrern auf den Boden der Republik[73].

Diese Gruppe blieb jedoch eine Minderheit, die wegen ihrer Parteibindung nicht mehr zu der großen Zahl der "Neutralen" gerechnet werden kann und deshalb hier außer Betracht bleiben muß.

Die Pädagogische Bewegung um Herman Nohl und Wilhelm Flitner, eine einflußreiche Gruppe pädagogischer Reformer, konnte sich zu keinem Konsensus mit dem demokratischen Staat bereitfinden. Flitner begründete das 1933 damit, daß der Staat von 1919 den Bund mit der Pädagogischen Bewegung nicht in dem gewünschten Maße habe eingehen können, und deren Forderungen nur unzureichend verwirklicht worden seien. Besonders in Fragen der Berufsausbildung und der Jugendführung sei er nicht gestaltungsfähig gewesen, weil ihm "die Einheit der Ideale" gefehlt habe. Flitner kritisierte die pluralistische Aufteilung der Staatsmacht und machte sie für die innere Schwäche der Weimarer Republik verantwortlich[74]. Hier zeigt sich einmal mehr deutlich der Mangel an demokratischem Bewußtsein, jener Verpflichtung zur aktiven Teilnahme am politischen Geschehen, ohne die keine Demokratie lebensfähig bleiben kann. Der Schreiber kritisiert, ohne zu bedenken, daß gerade der Beitrag dieser kritisierenden Gruppe gefehlt haben könnte, um den Staat zu konsolidieren[75]. Diese große Verweigerung hatte gewiß ebenso ihre Ursache in jenem bereits erwähnten Unverständnis für eine pluralistisch aufgebaute Gesellschaftsordnung, für jene Spannung zwischen individueller Freiheit und gesellschaftlicher Einordnung, die Demokratie ausmacht[76]. Dieses Unverständnis

wiederum, ja die Angst vor jedem Konflikt führten zu jenem faszinierten Starren auf Einheit und Harmonie, die die Lehrer auf allen Gebieten, also auch in Staat und Politik erstrebten, zu jener Überordnung der Einheit des Ideals über die konkreten politischen Anforderungen. Mit der wachsenden Erkenntnis, daß dieser Staat sie ihrem Ziel nicht näher bringen würde, sehnten sie sich nach einer starken Hand, die ihnen wieder Friede und Einigkeit bringen sollte.

Insbesondere die Gymnasiallehrer pflegten den Führer- und Heldengedanken. Unter dem Vorwand der Objektivität erklärte ein Autor: "Wir wollen mit unserem Unterricht dem Volke dienen, nicht einem bestimmten Staat"[77] also auf keinen Fall der Weimarer Republik.

Der Streit, ob man im Unterricht Partei ergreifen, für diesen Staat erziehen solle oder nicht, durchzog während der Weimarer Republik die politisch-pädagogische Diskussion. Ein Philologe meinte, jeder Staat habe ein Recht darauf, die Jugend in seinem Sinne zu erziehen. Parteipolitische Indoktrinierung habe jedoch zu unterbleiben[78]. Andere Stimmen treten dafür ein, Partei zu ergreifen.[79] Tews, der noch 1920 die enge innere Abhängigkeit von Volksstaat und Volksbildung - also einer Bildung für den Staat - betont hatte[80], schrieb 1928 unter dem deprimierenden Eindruck des Anwachsens konservativer Kräfte und des vergeblichen Kampfes um das Reichsschulgesetz: "Der Staat hat kein Recht auf die Gesinnung."[81] Der Staat sollte demnach ein Neutrum bleiben, keine An-

sprüche an die Geisteshaltung seiner Bürger erheben, nur gemäß dem liberalen Modell schützend seine Hand über der Schule halten. Auch hier zeigt sich erneut das schon mehrfach festgestellte Unverständnis für die Erfordernisse einer stabilen Demokratie. Die Lehrer erkannten nicht, daß das Engagement für den demokratischen Staat die Voraussetzung für dessen Existenz ist, daß ein solcher Staat die aktive Teilnahme aller seiner Bürger am politischen Leben als Grundlage seines eigenen Bestehens benötigt, daß Parteien notwendig sind als Organe politischer Willensbildung, daß Macht kontrollierbar sein muß, daß die Spannung zwischen unterschiedlichen Interessen Konflikte mit sich bringt, die ausgetragen werden müssen und daß man hierfür Regeln und Instanzen braucht. Weniger sprach zwar davon, daß mit politischer Bildung politische Lebensform, sachgemäßes politisches Verhalten und Handeln und dessen Bedingungen und Möglichkeiten vergegenwärtigt werden müßten.[82] Die weiteren Ausführungen dazu aber lassen nicht den Eindruck aufkommen, daß der Inhalt dieser Bildung praktikable Formen angenommen hätte[83]. Ein beachtliches Bemühen um ein demokratisch-republikanisches Bewußtsein ist wohl zu bemerken.[84] Doch konnten die Pädagogen sich von den geistigen Traditionen des 19. Jahrhunderts nicht so weit befreien, daß wenigstens die Progressivsten unter ihnen die formaldemokratischen Begriffe mit einem Inhalt hätten füllen können, der dem neuen Staatskonzept eine geistige Stütze hätte sein können. Und an keiner Stelle taucht der Gedanke auf, die Differenz zwischen Verfassungstheorie und Verfassungswirklichkeit zum Ausgangspunkt politischer Aktivität zu machen[85].

Vielmehr führten die konservativen Lehrer, die sich der Republik verweigerten, auftrund ihrer monarchistischen Einstellung das nationalistische Erbe von der Kaiserzeit zum Nationalsozialismus hinüber und schufen mit Denkkategorien wie Führer-Gefolgschaft, Freund-Feind, Befehl-Gehorsam, eigenrassig-fremdrassig usw. ein Gefäß, in das der Nationalsozialismus seine Ideen hineingießen konnte[86].

Das Dilemma der staatsbürgerlichen Erziehung, ihr Mangel an Gegenwartsnähe, wurde auch von Zeitgenossen gesehen[87], deren Stimmen allerdings gegen die Übermacht der philosophischen Diskussion nicht durchdringen konnten. Noch 1928 schrieb ein Autor in "Vergangenheit und Gegenwart": "Über die Ziele der staatsbürgerlichen Belehrung herrscht im wesentlichen Übereinstimmung und Klarheit, über den Weg zu diesen Zielen dagegen vorsichtiges Schweigen."[88] Noch 1932 wurde in einem Tagungsbericht betont, daß die Demokratie, die Deutschland über Nacht erhalten habe, ohne daß sie im Volksleben bzw. in politischen Traditionen verankert sei, die Jugend in jene schwierige und für den Staat gefährliche Situation (1932!) habe treiben lassen. "Es ist uns Lehrern bis zum heutigen Tage noch nicht gelungen, in der staatspolitischen Erziehung der Jugend Schritt zu halten mit der Entwicklung der formalen Demokratie in der Reichsverfassung."[89] Diese Erfolglosigkeit wird von späteren Untersuchungen bestätigt[90]. Eine wesentliche Ursache für diese Mängel wird von Sontheimer darin gesehen,

daß auf dem Gebiet der staatsbürgerlichen Erziehung eine "Monopolherrschaft der Pädagogen" bestand, die ein weitgehend ungenaues und unzureichendes Verständnis von Demokratie hatten; "die Vorstellungen von den Zielen und Aufgaben (der politischen Bildung) werden vielfach ohne eine genauere Kenntnis der Struktur der politischen Ordnung entworfen, in der der zu erziehende Mensch sich dann politisch bewähren soll."[91)]

Wie die vorliegende Untersuchung bestätigt, handelt es sich hier in der Tat um den entscheidenden Mangel in der Konzipierung der staatsbürgerlichen Erziehung der Weimarer Republik. Kelsen, der jenes freischwebende Staatsideal der Zeitgenossen scharf kritisierte, fand in den Vorstellungen der Pädagogen keinen Widerhall. Er bezeichnete jenes überparteiliche Gesamtinteresse, wie es die Pädagogen postulierten, als eine "metaphysische, oder besser: metapolitische Illusion, die sich in der höchst unklaren Terminologie eines 'organischen' Gemeinwesens oder einer 'organischen' Gliederung desselben auszudrücken und dem sogenannten Parteienstaat, der mechanischen Demokratie entgegenzusetzen pflegt..."[92)]. "Der sogenannte 'Wille' des Staates ist der anthropomorphe Ausdruck für die ideelle Ordnung der Gemeinschaft, die, in der Fülle einzelmenschlicher Akte gesetzt, sich als deren Sinn darstellt." Der personifizierte Staat fordere ein bestimmtes Verhalten. Die Normen der staatlichen Ordnung werden als Wille des Staates dargestellt.[93)]

Auch Heller, der das neutrale, freischwebende Staatsideal auflöste in dem Gedanken einer Staatsorganisation, hatte seiner Tätigkeit in der Lehrerfortbildung zum Trotz im allgemeinen keinen Einfluß auf die Staatsvorstellungen der Pädagogen. Hinsichtlich der engen Kontakte, die gerade Heller in seiner pädagogischen Arbeit mit den Erziehern hatte, ist es erstaunlich, daß nicht schon damals Pädagogen und Politologen bzw. Staatswissenschaftler in Kooperation Erziehungskonzepte zu entwerfen begannen.

Die mangelhafte Zusammenarbeit der wissenschaftlichen Disziplinen kann als eine Ursache dafür angesehen werden, daß in den Schulen der jungen Republik Ideen und Einstellungen des klassischen Liberalismus und bestenfalls der konstitutionellen Monarchie weitergegeben wurden, die nicht geeignet waren, demokratisches Bewußtsein als Grundlage für eine lebensfähige Demokratie zu bilden. Das Staatsideal, transzendent, überparteilich, gleichsam ein monolithischer Block, vertrug sich nicht mit dem Gedanken von konfliktreicher pluralistischer Gesellschaft. Der Glaube an Staats- und Volkseinheit und die Sehnsucht nach Harmonie und heiler Welt verführten zur Heroisierung eines Führers, der in seiner Genialität, Stärke und Integrität der Kontrolle nicht bedurfte. Für ihn oder auch für den Staat als Abstraktum wurde im Gegenteil emotionale Hingabe erwartet, die rationales Engagement nicht gestattete. Auch das vielbeschworene Gemeinwohl blieb ungeklärt sowohl insichtlich seines Inhaltes als auch bezüglich der Frage, wer eigentlich

diese Inhalte setzen sollte. Ziel der Erziehung waren Anpassung und Unterordnung.

Als kontradiktorisches Element zum Staat als Symbol der Einheit und Geschlossenheit wird die Politik als Kampf gesehen. In Carl Schmitts Freund-Feind-Verhältnis wird sie zum negativen Gegenpol von Staat und Volk. Politik wird in dem neuen Staat weitab vom privaten Bereich von Parteien betrieben und erhöht den fatalen Anstrich des "schmutzigen Geschäftes", mit dem ein anständiger Mensch, besonders als Intellektueller, sich besser nicht befaßt. So stießen auch die Parteien, in ihrem demokratischen Teil die stärkste Stütze der Republik, seitens der Lehrer wie auch allgemein in der Bevölkerung weitgehend auf Ablehnung. In der Politik sollten eindeutige Lösungen angestrebt werden. Für Kompromisse, ein wesentlicher Bestandteil demokratischer Politik, fand sich kaum Verständnis. In dem monologisch strukturierten Denken der Lehrer konnte die Vorstellung von einem dialogischen Klärungsprozeß im Rahmen einer Konfliktsituation nicht Fuß fassen. Der Einzelne hatte sich möglichst nahtlos in die Gesamtheit einzufügen. Die Sehnsucht nach einer anonymen Volksgemeinschaft erstrebte eine Entindividualisierung die eine für die Demokratie lebenswichtige Erziehung des Menschen für ein Leben in der Spannung zwischen Individuum als Einzelnem und als Teil einer Gruppe unmöglich machte. Die Analyse des Bewußtseins der Pädagogen, - opinion leaders wie Multiplikatoren - zeigt also, daß die

Weimarer Republik - wie auch Selbstzeugnisse damaliger Schulpflichtiger zeigen[4] - in ihnen keine Stütze für die Erziehung einer demokratisch gesinnten Jugend fand. Selbst den loyalen Volksschullehrern fehlte das ideologische Konzept dafür. Hinzu trug in die Gymnasiallehrer teils unbewußt sehr wesentlich dazu bei, dem faschistischen Regime den Weg zu ebnen. Dabei ist zu bedenken, daß die Demokratie 1918 nur von einer Minderheit gewollt wurde und selbst dieser ein geschlossenes Konzept fehlte. Da nun dieser Republik auch die Erzieherschaft fehlte, die für diese Staatsform erziehen wollte und konnte, hatte die Demokratie keine ernstzunehmende Chance, zu überleben.

## 8. ANMERKUNGEN

Zu Kapitel 1:

1. Z.B. K.D. Bracher: Die Auflösung der Weimarer Republik; Bracher-Sauer-Schulz: Die nationalsozialistische Machtergreifung.

2. E. Becker: Die staatsbürgerliche Erziehung im Anfang der Weimarer Republik 1918-1924; H. Weber: Jugend und politische Erziehung in der zweiten Hälfte der Weimarer Republik (ungedrucktes Manuskript); H. Schallenberger: Untersuchungen zum Geschichtsbild der Wilhelminischen Ära und der Weimarer Republik.

3. Bei Becker wird die Frage zwar angeschnitten, aber nicht erschöpfend behandelt, E. Becker a.a.O., S. 141.

4. Siehe Anm. 2.

5. So auch das Vorwort von K.G. Fischer in Politische Bildung in der Weimarer Republik.

6. Friedrich Oetinger: Partnerschaft.

7. Bei Schallenberger a.a.O., wobei die Problematik von staatlich genehmigten Schulbüchern als Spiegel eines "Zeitgeistes" gesehen werden muß.

8. Friedrich Kreppel: Der Lehrer in den zwanziger Jahren, in Schoeps: Zeitgeist im Wandel, S. 124-159.

9. J. Dolch: Erziehung und Erziehungswissenschaft in Deutschland und Deutschösterreich von 1900 bis 1930, S. 5 f.

10. Friedrich Oetinger: Partnerschaft.

11. Gunnar Myrdal: Objektivität in der Sozialforschung, S. 8.

12. Ebd. S. 9 f.

13. W. Steffani: Parlamentarische Demokratie, in: Parlamentarismus ohne Transparenz, S. 17.

14. Demokratie als Herrschaftsordnung, S. 120 ff.; S. 137, 152, 164 f.

15. Politische Soziologie, in Gehlen/Schelsky: Soziologie, S. 260 f.

16. Habermas nennt öffentliche Meinung eine Fiktion und plädiert für eine kritische Publizität innerhalb der Verbände und Gruppen (Strukturwandel der Öffentlichkeit, S. 265 ff.).

17. Wissenschaftsförderung, S. 129.

18. Lohmar: Demokratisierung in Deutschland, S. 30.

19. Artikel in NDS 7, 1972, S. 134.

Zu Kapitel 2:

1. Möckel: Schulpolitik und Einheitsschulgedanke, S. 85-87; Bungardt: Die Odyssee der Lehrerschaft, S. 95.

2. Führ: Zur Schulpolitik der Weimarer Republik, S. 27.

3. "Allgemeines Landrecht" von 1794, Zwölfter Titel, § 1, zit. nach Giese: Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800, S. 61; vgl. hierzu auch Giese a.a.O., S. 14, 61 ff., 167 f. (preußisches Schulaufsichtsgesetz von 1872), S. 179 ff. (preußische Volksschulunterhaltsgesetz von 1906).

4. Bungardt a.a.O., S. 96.

5. Bungardt a.a.O., S. 51; für die Volksschullehrer, die besonders arm waren und die später im Deutschen Lehrerverein um ihre Rechte kämpften, ergab sich hieraus in vielen Fällen ein schwerwiegender Interessenkonflikt zwischen beruflichem Ethos und dem Zwang zur Lebensvorsorge.

6. Möckel a.a.O., S. 88; dazu Schulze-Seyler "Die Probleme der Schulpolitik in der Weimarer Nationalversammlung".

7. Möckel a.a.O., S. 91 f.

8. Tews: Deutsche Einheitsschule, S. 50; vgl. auch Froese; v. Blumenthal (Hrsg.): Bildungspolitik und Bildungsreform, S. 367 (Schaubild 1 - Schulaufbau in Deutschland (Preußen) Anfang des 20. Jahrhunderts).

9. Bungardt a.a.O., S. 84; vgl. hierzu auch Rheinländer: Die soziale Stellung des Volksschullehrers, S. 52-66 sowie Delekat: Grundsätzliches zum Kampf um das Reichsschulgesetz, Erz. 3, 1928, S. 196 f.

10. Möckel a.a.O., S. 87; dazu Leitsätze und Beschlüsse des DLV in Pretzel: Geschichte des Deutschen Lehrervereins, S. 235 ff.

11. Möckel a.a.O., S. 89.

12. Bungardt a.a.O., S. 42 und 59 siehe hierzu auch Rheinländer a.a.O., S. 74-75.

13. Bungardt a.a.O., S. 90 und 92; Pretzel a.a.O., S. 237 und 242 ff; Tews in: ADLZ, 50, 1921, S. 625-628.

14. Pretzel: Rechenschaftsbericht anläßlich der 50. Jahresfeier des Deutschen Lehrervereins, DS 25, 1921, S. 529 ff.

15. Führ a.a.O., S. 124, Anm. 22.

15a. Pretzel: Geschichte des Deutschen Lehrervereins, S. 112 ff.

16. Schefer: Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers, S. 28.

17. Bungardt a.a.O., S. 56.

18. Führ a.a.O., S. 27.

19. Furck: Das unzeitgemäße Gymnasium, S. 48; Giese a.a. O., S. 17 f.

20. Schefer a.a.O., S. 32 f.

21. Rheinländer a.a.O., S. 47.
22. Möckel a.a.O., S. 89.
23. Bungardt a.a.O., S. 56.

24. Furck a.a.O., S. 54.

25. Schefer a.a.O., S. 33.

26. Erlaß bei Giese a.a.O., S. 194 f.

27. Giese a.a.O., S. 40.

28. Ebenda S. 38-41.

29. Zuletzt in den stark sozialisierten Schulforderungen des DLV von 1918, Maaß: Demokratie, Sozialismus und Schule, S. 129 ff.

30. Schon damals hatten Vorgänger des DLV Einfluß auf das Entstehen des Artikels VI der Verfassung von 1848 (Bildung und Wissenschaft) ausgeübt; vgl. Schulze-Seyler a.a.O., S. 1 f.

31. ADLZ 48, 1919, S. 121 f.

32. ADLZ 48, 1919, S. 446.

33. Tews: Parteipolitische Spaltungen, S. 8.

34. Dazu Schulze-Seyler a.a.O., S. 4-6.

35. Ebenda, S. 51-53.

36. Ebenda S. 73 und S. II-V; die Lehrerschaft sprach daraufhin von einer "Preisgabe der Schule durch die Sozialdemokraten", ADLZ 48, 1919, S. 434.

37. Schulze-Seyler a.a.O., S. 72 ff.

38. ADLZ 48, 1919, S. 446 f.; mit diesem Entgegenkommen wollte das Zentrum extrem linkssozialistische schulpolitische Entwicklungstendenzen in einigen Ländern, z.B. Preußen und Sachsen, abfangen; Führ a.a.O., S. 31.

39. Wortlaut der Verfassungsartikel im Reichsgesetzblatt 1919, Bd. II S. 1410 ff und S. 1416; vgl. dazu Schulze-Seyler a.a.O., Kap. 5 und 6.

40. Führ a.a.O., S. 38.

41. Rosin: Schulkompromiß, S. 43 und 45; vgl. auch die Forderungen des preußischen Lehrertages für das deutsche Schulwesen, DS 23, 1919, S. 269.

42. DS 23, 1919, S. 243.

43. DS 23, 1919, S. 263 f.; zwischen 1919 und 1933 waren circa 16 % aller Reichstagsabgeordneten Lehrer aller Bildungsstufen, MdR - Biographisches Handbuch der deutschen Reichstage, S. 509-795.

44. DS 23, 1919, S. 85.

45. Ebd. S. 269.

46. Ebd. S. 528.

47. PhBl 27, 1919, S. 209 f.

48. s. u. Anm. 52.

49. PhBl 27, 1919, S. 62, 87, 91, 94, 553, 604.

50. S. u. Anm. 52.

51. PhBl 27, 1919, S. 37.

52. Giese. a.a.O., S. 234-237.

53. Ebd. S. 236.

54. PhBl. 27, 1919, S. 37.

55. PhBl. 27, 1919, S. 363 ff.

56. Pretzel: Geschichte des Deutschen Lehrervereins, S. 230 ff.

57. Die DDP mit Kerschensteiner, Sickinger und Seyfert, die katholischen Lehrer und die christlichen Gewerkschaften forderten eine vierjährige Grundschule, der DLV eine sechsjährige und die Sozialdemokraten eine achtjährige Grundschule; vgl. Schulze-Seyler, a.a.O., S. 91.

58. Ebenda.

59. PhBl 28, 1920, S. 111 f.

60. Die scharfe Opposition der DNVP und der DVP wurde durch die Angst eingeschränkt, als Oppositionelle mit den Putschisten identifiziert zu werden; siehe hierzu Schulze-Seyler, a.a.O., S. 98-100.

61. Ebenda.

62. Wortlaut des Reichsgrundschulgesetzes, Reichsgesetzblatt 1920, S. 851 f.

63. Führ a.a.O., S. 90 f.

64. ADLZ 50, 1921, S. 74.

65. PhBl. 29, 1921, S. 261.

66. ADLZ 51, 1922, S. 308; PhBl. 31, 1923, S. 292.

67. Ebenda, S. 54.

68. PhBl. 31, 1923, S. 174.

69. PhBl. 31, 1923, S. 346-348; DS 28, 1924, S. 266.

70. PhBl. 33, 1925, S. 188 f.

71. Reichsgesetzblatt I, 1925, S. 49.

72. Ein solcher Einspruch war nach Art. 74 Weimarer Verfassung möglich; PhBl. 33, 1925, S. 431.

73. PhBl. 33, 1925, S. 431.

74. PhBl. 33, 1925, S. 271 und 429 f. Auch der Reichsrat hatte festgestellt, daß sich an der vierjährigen Dauer der Grundschule "grundsätzlich nichts ... geändert" habe; Erwähnung im Erlaß des preußischen Kultusministers Becker, ADLZ 54, 1925, 381 f.

75. Ein Antrag der DNVP im Reichstag forderte 9 Jahre Gymnasium, 3 Jahre Grundschule für Begabte, PhBl 33, 1925, S. 43.

76. PhBl. 33, 1925, S. 429 f.

77. ADLZ 54, 1925, S. 69 ff und 501 ff.

78. Mit der Abschaffung eines solchen angeblichen "pädagogischen Hindernisses" wird diese Maßnahme auch vom Reichsminister des Innern gerechtfertigt. Bekanntmachung zur o.a. Maßnahme, PhBl. 34, 1926, S. 126.

79. PhBl. 33, 1925, S. 318-320, 430 f.; vgl. hierzu auch die gleichlautenden Zielsetzungen der Elternbeiräte an höheren Schulen.

80. ADLZ 54, 1925, S. 149 f.

81. Geschrumpft von 1919 bis 1925: DDP 75-32, SPD 163-131, USPD 22 - 0; angewachsen im gleichen Zeitraum: DNVP 44-103, DVP 19-51; Landbund 0-8, Wirtschaftspartei 4-17 (das Zentrum schrumpfte als einzige konservative Partei im genannten Zeitraum von 91 auf 69 Abgeordnete), K.D. Erdmann: Gebhardt: Handbuch der

Deutschen Geschichte, S. 346 f; vgl. hierzu auch PhBl 33, 1925, S. 153 f.: Nach Schularten standen 28 Vertreter der höheren und der Hochschulen 11 Volks- und Mittelschullehrern im Reichstag gegenüber. 7 Abgeordnete kamen aus der Schulverwaltung.

82. DS 29, 1925, S. 183; so schon 1924 der Thüringer Lehrerverein, PhBl. 32, 1924, S. 232.

83. Führ a.a.O., S. 90 f.

84. Hierzu auch ADLZ 56, 1927, S. 213.

85. PhBl. 34, 1926, S. 61. Führ a.a.O., S. 280 f., 282 f., 283 f., 284 f.
86. Siehe Anm. 62
87. PhBl. 34, 1926, S. 141.

88. Siehe z.B. PhBl. 34, 1926, S. 200. Vgl. hierzu auch schon ADLZ 52, 1923, S. 85.

89. Diese war inzwischen Ländersache geworden. Text des Änderungsgesetzes des Grundschulgesetzes von 1920, Reichsgesetzbl. I 1927, S. 67.

90. ADLZ 56, 1927, S. 151 f.

91. ADLZ 56, 1927, S. 349.

92. DS 23, 1919, S. 530.

93. Dazu der Entwurf von Tews "Das deutsche Volksbildungshaus" von 1919 bei Höckel a.a.O., S. 175.

94. Tews in ADLZ 50, 1921, S. 625-628; Krauledat in ADLZ 50, 1921, S. 540; so auch zahlreiche Leitsätze und Beschlüsse der Deutschen Lehrertage und vieler Lehrerversammlungen, Pretzel: Geschichte des Deutschen Lehrervereins, 14. Abschnitt besonders S. 268 f. ADLZ 59, 1930, S. 440 f.; diese Forderungen wurden übrigens zum ersten Mal schon 1874 (!) von dem Nationalökonomen (!) Martin Hirth öffentlich vertreten; siehe hierzu DS 27, 1923, erster Anhang, S. 5.

95. Franz: Staatsverfassungen, S. 193.

96. PhBl. 32, 1924, S. 180.

97. Führ a.a.O., S. 52-53.

98. DS 27, 1923, erster Anhang S. 6, 7, 89, 91.

99. Scheibe: Die reformpädagogische Bewegung, S. 274; dazu auch Th. Wilhelm: Pädagogik der Gegenwart, S. 70.

100. Scheibe a.a.O., S. 274 f.; ders.: Zur Geschichte der Volksschule II, S. 51 f.; ADLZ 49, 1929, S. 34[illegible].

101. Scheibe möchte unter Berufung auf Kerschensteiner den Erfolg eines so umfassenden Gedankenaustausches nicht schmälern, Scheibe: Die reformpädagogische Bewegung, S. 277; Nohl hingegen beklagt die Ergebnislosigkeit der Reichsschulkonferenz; siehe Führ a.a.O., S. 49.

102. Preußen, Bayern, Sachsen, Braunschweig, Hamburg, Bremen und einige Kleinstaaten; Führ a.a.O., S. 31.

103. Sperrparagraph 174 in der Reichsverfassung: "Bis zum Erlaß des in Art. 146 Abs. 2 vorgesehenen Reichsgesetzes bleibt es bei der bestehenden Rechtslage". Reichsgesetzblatt 1919 Bd. II, S. 1416.

104. DS 24, 1920, S. 558.

105. Entwurf vom 8. 2. 1921; siehe Führ a.a.O., S. 67 siehe auch PhBl. 29, 1921, S. 325-327.

105a. Scheibe: Die reformpädagogische Bewegung, S. 283.

106. ADLZ 50, 1921, S. 190.

107. ADLZ 50, 1921, S. 245 f.

108. ADLZ 50, 1921, S. 287.

109, Ebenda.

110. DS 25, 1921, S. 265 f.

111. DS 25, 1921, S. 461 f. vgl. hierzu G. Grünthal: Reichsschulgesetz und Zentrumspartei in der Weimarer Republik, S. 142; das wird durch Führ a.a.O., S. 66 f. und S. 68 bestätigt. Damals regierte eine vom Zentrum beherrschte Koalition (mit DDP und DVP) die die Gunst der Stunde nutzte.

112. ADLZ 50, 1921, S. 269 f.

113. ADLZ 50, 1921, S. 341-344.

114. ADLZ 51, 1922, S. 114.

115. Auch der verantwortliche Leiter der Schulabteilung im Reichsministerium des Innern, Heinrich Schulz (SPD), war inzwischen ausgeschaltet worden, obwohl er formal sein Amt weiter innehatte; Grünthal a.a.O., S. 133.

116. Z.B. Bayerischer Lehrerverein 1924 an den neu zu wählenden Landtag Bayerns, ADLZ 53, 1924, S. 211; Beschlüsse der Vertreterversammlung des DLV 1922, ADLZ 51, 1922, S. 307; Beschlüsse der Vertreterversammlung des DLV 1924, PhBl. 32, 1924, S. 232; Rosin auf der 3. Vollsitzung der schulpolitischen Hauptstelle des DLV, ADLZ 53, 1924, S. 326-327. Entschließung des DLV 1925, PhBl. 33, 1925, S. 467; ADLZ 55, 1926, S. 757-758.

117. Z.B. Württemberg: Anpassung der gültigen Schulgesetze an die Weimarer Verfassung durch Änderungsgesetz vom 8.5. 1920; Baden: Übertragung der persönlichen Schullastenauf den Staat durch Steuerverteilungsgesetz § 28 v. 7.4.1922; Hessen: Volksschulgesetz vom 25.10.1921; Sachsen: Trennung vonKirchen- und Schuldienst der Volksschullehrer durch Gesetz vom 10.2.1921; Thüringen: Gesetz über die Durchführung der Einheitsschule vom 24.2.1922; Braunschweig: Gesetz über die staatliche Beaufsichtigung und Verwaltung des Unterrichtswesens vom 5.5.1920; Lippe-Detmold: Gesetz über die Aufhebung der Vorschulen vom 7.4.1919; Schaumburg-Lippe: Aufhebung der kirchlichen Aufsicht über den Religionsunterricht in Volksschulen durch Änderungsgesetze zum Volksschulgesetz vom 13.1.1921, 18.5.1921, 20. und 21.5.1922; Waldeck: Aufhebung der geistlichen Aufsicht über das Volksschulwesen und Einführung staatlicher Fachaufsicht durch Gesetz vom 28.3.1920; Hamburg: Einführung der Einheitsschule durch Gesetz vom 16.5.1919; Gesetz über die Selbstverwaltung der Volksschule vom 14.4. 1920: ADLZ 52, 1923, S. 85-86.

118. ADLZ 52, 1923, S. 500.

119. Beschlüsse der Vertreterversammlung des DLV 1922, ADLZ 51, 1922, S. 360; DS 26, 1922, S. 122-127; DS 27, 1923, S. 249 f.; Vertreterversammlung des DLV 1924, PhBl 32, 1924, S. 323.

120. Z.B. Entschließung der Versammlung des DLV über die Mitwirkung der Lehrerschaft bei der Reichsschulgesetzgebung vom Mai 1921. PhBl. 29, 1921, S. 278; siehe auch ADLZ 59, 1930, S. 440 - 442.

121. ADLZ 50, 1921, S. 425-426.

122. Zu der an der Weimarer Verfassung orientierten Schulgesetzgebung der Länder vgl. Anm. 117, Siehe auch ADLZ 54, 1925, S. 859.

123. Führ a.a.O., S. 68 f.

124 ADLZ 54, 1925, S. 729-731.

125. Führ a.a.O., S. 69.

126. Der Antrag auf Errichtung bekenntnisfreier Schulen mußte von a l l e n betroffenen Eltern getragen werden, während für die Errichtung von Bekenntnisschulen nur ein prozentualer Anteil aller in Frage kommenden Eltern notwendig war (§ 10 bzw. § 20 des Entwurfes).

127. ADLZ 54, 1925, S. 729-732.

128. ADLZ 54, 1925, S. 749.

129. ADLZ 54, 1925, S. 841.

130. Ebenda, S. 842.

131. Führ a.a.O., S. 69.

132. Ministerialrat Pellengahr, G. Grünthal a.a.O., S. 20[illegible].

133. Wortlaut des Entwurfes ADLZ 57, 1928, S. 27-31; PhBl. 35, 1927, S. 487-489; Giese a.a.O., S. 244-247.

134. G. Grünthal a.a.O., S. 216; PhBl. 35, 1927, S. 490-[illegible].

135. PhBl 33, 1925, S. 781.

136. PhBl. 35, 1927, S. 489 f.; ADLZ 56, 1927, S. 689; 1033.

137. Der Schulrechtler Landé, Ministerialrat im preußischen Kultusministerium im "Berliner Tageblatt" vom 29. 6. 1927 (in: PhBl. 35, 1927) S. 493.

138. Artikel des Schulrechtlers H. Rosin in der Preußischen Lehrerzeitung; abgedruckt im PhBl. 35, 1927, S. 494 f.

139. Tews, DS 31, 1927, S. 428.

140. Tews, DS 31, 1927, S. [illegible], 494 f.

141. ADLZ 56, (20.10.) 1927, S. 861.

142. ADLZ 57, (12.1.) 1928, S. 25.

143. ADLZ 52, 1923, S. 65.

144. ADLZ 57, 1928, S. 1 f.

145. ADLZ 57, 1928, S. 49.

146. DS 32, 1928, S. 97-103 und S. 162 f., 167.

147. ADLZ 57, 1928, S. 173 ff.

148. Tews, DS 32, 1928, S. 486.

149. So auch Nohl in seinem Kommentar zum Reichsschulgesetzentwurf, Erz. 3, 1928, S. 45; in einer Entgegnung zweifelt Delekat die Existenz und die Vernünftigkeit einer solchen Neutralität an, Erz. 3- 1928, S. 195-197.

150. Der damalige thüringische Ministerpräsident war ehemaliger Volksschullehrer. Die Philologen waren die schärfsten Gegner jeglicher Vereinheitlichung des Schulwesens in diesem Land. PhBl 30, 1922, S. 80, 405-408, 415, 424 f.; PhBl. 31, 1923, S. 237, 314-316.

151. DS 34, 1930, S. 291, 423; Wolff: Vereinheitlichung des Reiches, ADLZ 59, 1930, S. 525.

152. Auf das Versagen des Reiches auf dem Schulsektor wird von A. Sachse nachdrücklich hingewiesen in "Die Entwicklung des Schulrechts", Erz. 2, 1927, S. 700.

153. Rosin: Die Vereinheitlichung des Reichs und die Schule, ADLZ 58, 1929, S. 753-757; 777-779, 801-803, 815-827; Poetzsch-Heffter: Die Vereinheitlichung des Reiches und die Schule, ADLZ 59, 1930, S. 417-423.

154. DS 25, 1921, S. 78.

155. Führ a.a.O., S. 94 f.

156. Schulprogramm des DLV von 1919, ADLZ 48, 1919, S. 446 f.; Schulprogramm des Sächsischen Seminarlehrervereins 1919, DS 23, 1919, S. 531.

157. PhBl. 27, 1919, S. 539. Erlaß über Ergänzungsprüfungen für studierende Lehrer: ADLZ 49, 1920, S. 171 f.

158. ADLZ 50, 1921, S. 611.

159. ADLZ 49, 1920, S. 197.

160. ADLZ 50, 1921, S. 125.

161. PhBl. 28, 1920, S. 54 f.

162. PhBl. 28, 1920, S.234; Die Erklärung ist unterschrieben von der Universität Berlin, zugestimmt haben die Universitäten Halle, Jena, Leipzig, Marburg, Tübingen, Danzig, Darmstadt, Hannover, TH Aachen, Theologische Fakultät Münster, ADLZ 49, 1920, S. 299.

163. ADLZ 49, 1920, S. 46.

164. Der sächsische Justizminister Zeigner, PhBl. 29, 1921, S.238; siehe auch die Differenz zwischen Reichsminister und Reichsfinanzminister, Führ a.a.O., S. 93; vgl. PhBl. 33, 1925, S. 628; genauso argumentiert die DNVP PhBl 38, 1930, S. 137-141.

165. ADLZ 49, 1920, S. 169 f.

166. Mit akademischer Bildung wären sie nämlich vom mittleren zumhöheren Beamtentum aufgestiegen, ADLZ 51 1922, S. 129.

167. PhBl. 37, 1929, S. 239.

168. ADLZ 50, 1921, S. 525-527.

169. ADLZ 50, 1921, S. 336.

170. ADLZ 50, 1921, S. 570; siehe auch Führ a.a.O., S. 95.

171. ADLZ 50, 1921, S. 241 f.

172. Führ a.a.O.

173. Vgl. Anm. 171.

174. ADLZ 50, 1921, S. 426 ff.

175. ADLZ 51, 1922, S. 70.

176. ADLZ 51, 1922, S. 195.

177. PhBl. 30, 1922, S. 175.

178. ADLZ 52, 1923, S. 31: Zu einer Besprechung der Lehrerbildungsfrage war Preußen nicht erschienen, Bayern war gegen jede Reform; Sachsen, Thüringen und Hamburg standen den übrigen passiven Ländern allein gegenüber.

179. Beschlüsse der Vertreterversammlung des DLV 1922. ADLZ 51,1922,S. 308.

180. Führ a.a.O., S. 96.

181. Vgl. ADLZ 52,1923,S. 34; ADLZ 53,1924,S. 30.

182. ADLZ 52,1923, S. 291; PhBl. 29,1921, S. 187 f.

183. PhBl. 32,1924, S. 325; ADLZ 53,1924, S. 663 u. S.680.

184. ADLZ 53, 1924, S. 268 und 319.

185. Ebenda S. 298 und 360; ADLZ 54, 1925, S. 40.

186. Es fehlten insbesondere Bayern und Preußen, ADLZ 52, 1923, S. 89.

187. ADLZ 52,1923, S. 89.

188. Beschlüsse der Vertreterversammlung des DLV 1924, in: PhBl. 32, 1924, S. 232.

189. Ob Ausbildung in der Hochschule oder in einem pädagogischen Institut, ADLZ 53, 1924, S. 530-532.

190. In PhBl. 33, 1925, S. 140.

191. Schreiben des DLV an den Reichstag, ADLZ 54,1925,S.263.

192. In ADLZ 54,1925, S. 661-663.

193. P[illegible] u Tews, DS 29,1925, S. 426 ff.; DS 30,1926, S. 230 f.; ADLZ 55, 1926, S. 17.

194. PhBl. 34, 1926, S. 61.

195. ADLZ 57, 1928, S. 611 f.

196. ADLZ 55, 1926, S. 523.

197. Ebenda; ADLZ 55, 1926, S. 472 f.

198. Reichsgesetzblatt 1919, II, S. 1418.

199. ADLZ 55, 1926, S. 523.

200. ADLZ 58, 1929, S. 287; ADLZ 59, 1930, S. 832.

201. PhBl. 37, 1929, S. 218 f.

202. Aufhebung der Zulassung PhBl. 37, 1929, S. 239. ADLZ 58, 1929, S. 287.

203. PhBl. 35, 1927, S. 28.

204. PhBl. 34, 1926, S. 134-137.

205. In ADLZ 57, 1928, S. 32 f.; PhBl. 36, 1928, S. 54 f.

206. Tews DS 27, 1923, S. 326.

207. PhBl. 31, 1923, S. 54.

208. Solche Schulen gab es vor allem in Sachsen.

209. PhBl. 31, 1923, S. 234-237 und 240 ff. (Rede des preußischen Kultusministers Boelitz).

210. PhBl. 32, 1924, S. 399-401, S. 521 f. und PhBl. 33, 1925, S. 201.

211. PhBl. 32, 1924, S. 521 f.

212. Ebenda.

213. PhBl. 33, 1925, S. 33 f.

214. PhBl. 32, 1924, S. 325.

215. PhBl. 31, 1923, S. 346-348; vgl. hierzu oben S.

216. So bereits 1925 in Mittel- und Kleinstädten.

217. PhBl. 38, 1930, S. 719 und S. 753 ff.

218. PhBl. 39, 1931, S. 26-28.

219. PhBl. 38, 1930, S. 737.

220. Vgl. PhBl. 38, 1930, S. 749 f.

221. Richert'sche Denkschrift bei Giese a.a.O., S. 264-277.

222. PhBl. 38, 1930, S. 501 f.

223. ADLZ 49, 1920, S. 334; ADLZ 50, 1921, S. 22; ADLZ 51, 1922, S. 348; PhBl. 29, 1921, S. 302; PhBl. 34, 1926, S. 522 ff.

224. PhBl. 30, 1922, S. 318; ADLZ 50, 1921, S. 571; ADLZ 51, 1922, S. 139.

225. ADLZ 51, 1922, S. 249. PhBl. 30, 1922, S. 201 f.

226. PhBl. 30, 1922, S. 36-41; bes. S. 40.

227. PhBl. 30, 1922, S. 170.

228. ADLZ 51, 1922, S. 139.

229. PhBl. 33, 1925, S. 190.

230. PhBl. 34, 1926, S. 255.

231. ADLZ 58, 1929, S. 1064.

232. PhBl. 38, 1930, S. 606.

233. PhBl. 35, 1927, S. 83; PhBl. 36, 1928, S. 33; PhBl. 38, 1930, S. 265-272.

234. PhBl. 39, 1931, S. 586; auch der Aufruf des Preusischen Philologenverbandes konnte daran wenig ändern, PhBl. 39, 1931, S. 573.

235. ADLZ 49, 1920, S. 561 f.

236. PhBl. 31, 1923, S. 260, 349, 364 ff., 366.

237. In PhBl. 31, 1923, S. 260, 349, 364 ff. 366.

237. PhBl. 31, 1923, S. 351-355; dazu die Denkschrift des Reichsfinanzministers, ADLZ 53, 1924, S. 573 ff

238. PhBl. 31, 1923, S. 355-360; ADLZ 52, 1923, S. 422 f.; 495 ff.

239. PhBl. 31, 1923, S. 364 ff.; Zweiter Entwurf, PhBl. 32, 1924, S. 19.

240. PhBl. 31, 1923, S. 358 f.; ADLZ 53, 1924, S. 191.

241. PhBl. 32, 1924, S. 25 f.; 216 f.; PhBl. 39, 1931, Heft 35, Heft 42.

242. PhBl. 32, 1924, S. 20 ff., 37, 173,

243. DNVP, SPD, DDP; PhBl. 31, 1923, S. 364 f.; PhBl. 33, 1925, S. 59 f.

244. PhBl. 38, 1[illegible], S. 99. 159 f.

245. PhBl. 35, 1927, S. 1-3.

246. PhBl. 36, 1928, S. 1-3.

247. PhBl. 36, 1928, S. 64.; PhBl. 38, 1930, S. 394.

248. PhBl. 38, 1930, S. 145 ff.; die DNVP verweigerte im preußischen Landtag eine Gehaltserhöhung für die Volksschullehrer, PhBl. 38, 1930, S. 138.

249. Ebenda, S. 133 f.

250 PhBl. 39, 1931, S. 220 f.

251. PhBl. 38, 1930, S. 369-384; darin Presseaufrufe und der Aufruf zur Teilnahme an einer Kundgebung. Die endgültige NVO in: PhBl. 39, 1931, S. 368; erneute Proteste in PhBl. 39, 1931, S. 287 f.

252. Preußische NVO - Wortlaut und Presseecho, PhBl. 39, 1931, S. 567-569, 577-580.

253. 5 Akademien wurden geschlossen, PhBl. 39, 1931, S. 616 f. und S. 689.

254. PhBl. 40, 1932, S. 121 f. und S. 536 f.

255. In Preußen wurden 1931 insgesamt 2100 Stellen eingezogen, PhBl. 39, 1931, S. 61 f.

256. PhBl. 39, 1931, S. 25 Heft 24/25, S. 586, [illegible] f.

257. Zit. nach PhBl. 39, 1931, S. 555.

258. Zit. nach PhBl. 39, 1931, S. 579.

259. PhBl. 40, 1932, S. 17 f., 269 ff.; am 14. Juni 1932 folgte eine weitere Reichsnotverordnung zur Krisensteuer als Arbeitslosenunterstützung, PhBl. 40, 1932, S. 281 f.

260, PhBl. 40, 1932, S. 269.

261. PhBl. 40, 1932, S. 350 und 525.

262. PhBl. 41, 1933, S. 71.

263. PhBl. 41, 1933, S. 121 f.

Zu Kapitel 3:

1. Darauf hatte E. Krieck als erster hingewiesen, ADLZ 30, 1921, S. 379.

2. Möckel, a.a.O., S. 78.

3. Weniger: Die Eigenständigkeit der Erziehung... S. 75; Sturm: Über pädagogische Autonomie, DS 34, 1930, S. 456.

4. Th. Wilhelm a.a.O., S. 18 ff; Scheibe: Die reformpädagogische Bewegung, S. 57 ff.

5. Weniger a.a.O., S. 77 f., 81.

6. Kreppel: Der Lehrer in den zwanziger Jahren, in: Schoeps: Zeitgeist im Wandel, S. 123 .

7. Weniger: Zur Frage der staatsbürgerlichen Erziehung, Erz. 4, 1929, S. 162 und 164.

8. [illegible]

9. [illegible]

10. Delekat: Grundsätzliches zum Kampf um das Reichsschulgesetz, S. 195.

11. VG 22,1932, S. 571; Tews: DS 23,1919, S. 173 und 270; DS 24, 1920, S. 174; DS 31,1927, S. 265.

12. Delekat a.a.O., S. 197.

13. W. Flitner: Zum Begriff der pädagogischen Atonomie, Erz. 3, 1928, S. 355-361.

14. In der Literatur wird die Zwiespältigkeit der Autonomie-Frage oft nicht klar genug gesehen. Hackewitz (Das Gesellschaftskonzept in der Theorie der Pädagogischen Bewegung", S. 216) scheint Autonomie der Pädagogik zu einseitig als Kampfmittel der Pädagogischen Bewegung (besonders Nohls) gegen den politischen Einfluß eines von den Pädagogen abgelehnten demokratischen Staates auf den Bereich der Erziehung zu betrachten. Der für die reformpädagogische Bewegung wichtige Kampf um Eigenständigkeit der Pädagogik im System der Wissenschaften und auf dem Schulsektor (gegen die Kirche) sowie die neue Theorie "Vom Kinde aus" erhalten bei solcher Auslegung nicht die ihnen zustehende Beachtung.

15. Tews beklagt Bestrebungen, die alle Bildungseinrichtungen in die Hände von Parteien und Bekenntnissen bringen wollen, DS 34, 1930, S. 229; Eigenrecht der Schule: "Bereich , der gegenüber allen Ansprüchen der Gemeinschaften auf die Schulen die unveräußerlichen Rechtsgründe der Erziehung behauptet", Minister Boelitz, zit. nach "Zeit" 30.9.1922 in PhBl. 30, 1922, S. 495.

16. Kerschensteiner: Thesen in der Reichsschulkonferenz DS 27, 1923, Anhang S. 29, vgl. Anm. 11.

17. DS 36, 1932, S. 360; DS 27, 1923, S. 29.

18. So der Jurist Professor Koellreutter, DS 28, 1924, S. 223 f.; siehe auch Tews: DS 29, 1925, S. 575.

19. Sturm: Über die pädagogische Autonomie, S. 456.

20. Dazu Bunghardt, S. 101, a.a.O.

21. W. Flitner: Die deutsche Erziehungslage nach dem 5. März 1933-,Erz. 8, 1933, S. 410.

22. Vgl. dazu auch Kreppel a.a.O., S. 129.

23. Näheres dazu S.7.

24. PhBl. 30, 1922, S. 501-503; mit denselben Argumenten reagierte ein Oberstudiendirektor aus Hagen, PhBl., 30,1922, S. 367 f.

25. PhBl. 36,1928, S. 510.

26. Ebenda.

27. Ebenda S. 544-546.

28. PhBl. 37, 1929, S. 355.

29. PhBl. 37, 1929, S. 623 f.

30. ADLZ 58, 1929, S. 836.

31. PhBl. 37, 1929, S. 609+657.

32. PhBl. 37, 1929, S. 668-669; 688-695; 777-781; 795-801; PhBl. 38, 1930, S. 5-11.

33. Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, 61, 1919, S. 668 f.

34. PhBl. 27, 1919, S. 573 f.

35. PhBl. 28, 1920, S. 430.

36. In: PhBl. 30, 1922, S. 395 f.

37. Zentralblatt f. die gesamte Unterrichtsverwaltung, 64, 1922, S. 363 f.

38. Ihre Pflicht hatten danach bis dahin nur erfüllt: Preußen, Württemberg, Braunschweig, Anhalt, Oldenburg, Sachsen - dies auch sehr unterschiedlich. - Reichsministerium des Innern: Staatsbürgerliche Bildung, Denkschrift, S. 23-26.

39. S. Anm. 37.

40. Siehe Anm. 37.

41. Vgl. Anm. 24.

42. PhBl. 31, 1923, S. 26 f.

43. PhBl. 33, 1925, S. 639; ADLZ 54, 1925, S. 762 f. Die Philologen empfahlen, Vereine innerhalb der Schule unpolitisch sich betätigen zu lassen. PhBl. 33, 1925, S. 183 ff.

44. Württemberg: PhBl. 39, 1931, S. 122; Baden: PhBl. 40, 1932, S. 206; Thüringen und Sachsen: PhBl. 38,1930, S. 766.

45. PhBl. 39, 1931, S. 77; Anfrage der nationalsozialistischen Fraktion im preußischen Landtag.

46. PhBl. 38,1930, S. 120 f.

47. Dazu auch PhBl. 39, 1931, S. 724 ff.

48. PhBl. 39, 1931, S. 185-187.

49. PhBl. 40, 1932, S. 94.

50. E. Weitsch: Politische Invasion, Erz. 6, 1931, S. 691-698; auch: PhBl. 29, 1921, S. 344.

51. Tews, DS 35, 1931, S. 419; siehe auch Degering: Bericht über einen Vortrag von Prof. Dr. Becker in Dresden, PhBl. 27, 1919, S. 380 ff; VG 11, 1921, S. 138; Eingabe des Verbandes deutscher Geschichtslehrer an den preußischen Kultusminister; VG 10, 1920, S. 44; Eingabe des Dresdner Philologenvereins an die Dresdner Volkskammer, PhBl. 27,1919, S. 386; Kerschensteiner im Reichstag, DS 36,1932, S. 378 f.

52. E. Lehmensieck: Politisierung der Jugend und Verjugendlichung der Politik, Erz. 6,1931, S. 382-389.

53. Vgl. Anm. 52, Giese: Staat und Erziehung...VG 20,1930, S. 73, Lehm.: Staat, Staatsgedanke und Staatserziehung, Erz. 5,1930, S. 83 und 151.

54. Wie weit die Eltern in diese Polarisierung einbezogen waren, zeigt eine Verfügung der Provinz Brandenburg, die Entlassung der Schüler androhte, wenn die Eltern sie von der Verfassungsfeier fernhielten, PhBl 56, 1929, S. 791 f.

55. Edert: Schule und Politik, PhBl. 39, 1931, S. 40 f.

56. Geschichtsunterricht und Politik, VG 23, 1933,S. 31 f.

57. PhBl. 30, 1922, S. 8 f. Weller: Die Erziehung zum politischen Denken, VG 14, 1924, S. 142.

58. PhBl. 28, 1920, S. 437-440.

59. Weniger: Zur Frage der staatsbürgerlichen Erziehung, Erz. 4, 1929, S. 164 f.

60. Ebenda.

Zu Kapitel 4:

1. So Giese: Staat und Erziehung, VG 20, 1930, S. 71.

2. Zit. nach G. Franz: Staatsverfassungen, S. 219.

3. Giese: Staat, Staatsgedanke und Staatserziehung, Erz. 56, 1930, S. 84.

4. ADLZ 51, 1922, S. 422.

5. Giese a.a.O.; Spranger: Das deutsche Bildungsideal... Erz. 1, 1926, S. 187 f.

6. So K.F. Sturm: Hegel und die Pädagogik der Gegenwart, DS 35, 1931, S. 641 f. Hegels Bedeutung für das Denken in der Weimarer Republik wird deutlich bei Neubauer: Hegel und die Geschichte, VG 21, 1931, S. 641 ff. und bei Giese: Staat, Staatsgedanke... a.a.O., S. 83-100, 149-160; Oetinger nennt den Hegelschen Staatsidealismus das Rückgrad der damaligen deutschen Staatserziehung, Oetinger: Partnerschaft, S. 5 f.

7. Erz. 4, 1929, S. 165.

8. Schremmer: Fragestellung des heutigen Geschichtsunterrichts, DS 30, 1926, S. 20.

9. Kerschensteiner: Die Verwirklichung der Idee der staatsbürgerlichen Erziehung, VG 18, 1928, S. 196 f.

10. Litt: Idee und Wirklichkeit des Staates in der staatsbürgerlichen Erziehung, Erz. 6, 1931, S. 342.

11. Oetinger a.a.O., S. 28.

12. Rühlmann, ADLZ 51, 1922, S. 65 und 422.

13. Rezension zu einem Vortrag im Kurs "Staatsbürgerkunde" in Breslau, VG 21, 1931, S. 67 f.

14. Litt: Idee und Wirklichkeit des Staates.... a.a. O., S. 344.

15. Macht - "diejenige Zusammenfassung, Ausrichtung und Aktualisierung von Willensenergien, die dem Wesen des Geistes entspricht", Litt a.a.O., S. 345 f.

16. Der preußische Kultusminister Becker spricht auch von der gestaltenden Macht im Volk, ADLZ 57,1928, S.255.

17. Sprich: Staatsraison, deren Zweck die Erhaltung des Staates, seine Ausweitung, Machtsteigerung und Selbsterhöhung ist. Der außenpolitische Aktionsbereich wird durch das Recht bestimmt und durch die Macht gestützt. Der Krieg wird als notwendiges Mittel zur Durchsetzung politischer Zielsetzungen angesehen, Litt: Individuum und Gemeinschaft, S. 184-191.

18. Ebd., S. 155, 166.

19. Litt: Idee und Wirklichkeit des Staates... a.a.O., S. 353-356; Staat wird hier verstanden als Träger des Gemeinwohls, vgl. dazu DS 27,1923, S. 211.

20. "Im Begriff der Staatspersönlichkeit ist... sein Wesen geradezu bis zum Bilde einer gleichsam mystischen, über das Individuum hinübergreifenden Lebenssubstanz verdichtet." Litt: Individuum und Gemeinschaft, S. 188.

21. Ders.: Idee und Wirklichkeit des Staates...a.a.O., S. 361.

22. Ders. Individuum und Gemeinschaft, S. 167.

23. Ders. Idee und Wirklichkeit des Staates... a.a.O., S. 361 f.

24. Sprich: Staatsraison (Vgl. Anm. 17.)

25. Ders. Individuum und Gemeinschaft, S. 173-188.

26. Ders. Die philosophischen Grundlagen... bei Fischer: Politische Bildung, S. 68-70.

27. Ebd., S. 66.

28. Ebd. S. 59.

29. So auch Oetinger, a.a.O., S. 47.

30. Das deutsche Bildungsideal, Erz. 1, 1926, S. 188 f.

31. Idee des Rechtsstaates; hier wird Kantscher Einfluß sichtbar. Im Rechtsstaat werden Machtfunktionen weitgehend an Rechtsnormen gebunden. Das Maximum des Rechtsstaates ist der Verfassungsstaat; Volk-Staat-Erziehung, S. 161.

32. Ebd. S. 77; ebenso in: 10 Jahre Reichsheimatdienst, S. 36.

33. Spranger: Lebensformen, S. 183.

34. 10 Jahre Reichsheimatdienst, S. 38.

35. Das deutsche Bildungsideal, a.a.O., S. 188.

36. Tews spricht vom Staat als dem gemeinsamen Haus, DS 33, 1929, S. 550.

37. Volk-Staat-Erziehung, S. 14 ff.

38. Eigentlich politischer Wirkungskreis, Das deutsche Bildungsideal a.a.O., S. 183.

39. Volk-Staat-Erziehung, S. 33.

40. 10 Jahre Reichsheimatdienst, S. 40.

41. Das deutsche Bildungsideal, a.a.O., S. 188; Volk-Staat-Erziehung, S. 85.

42. 10 Jahre Reichsheimatdienst, S. 41; diese Attribute finden sich immer wieder: DS 31, 1927, S. 405; DS 28, 1924, S. 314 und 549; ADLZ 55,1926, S. 453; PhBl 41, 1933, S. 13: Staat - Organisation der öffentlichen Macht nach innen und nach außen.

43. Erz. 2, 1927, S. 151; Tews nennt Staatswillen, Staatsgesinnung und Staatstreue als Stützen des Staates, DS 27, 1923, S. 460.

44. Volk-Staat-Erziehung, S. 87.

45. Giese: Staat, Staatsgedanke, Staatserziehung, Erz. 5, 1930, S. 100, 149-151.

46. Ebd., S. 150.

47. Ebd., S. 91, Anm. 16.

48. Fr. W. Foerster: Politische Ethik - politische Pädagogik, S. 15.

49. Ebd., S. 119-144.

50. Ebd., S. 15.

51. ADLZ 55, 1926, S. 757.

52. Kerschensteiner: Die Verwirklichung der Idee der staatsbürgerlichen Erziehung. VG 18, 1928, S. 195-196. Auch Pretzel, Geschäftsführer des DLV, spricht vom Staat als menschlicher Gemeinschaft zur Wahrung des Rechtes, der Ordnung, der Bildung, des Wirtschaftslebens, ADLZ 55, 1926, S. 453.

53. Kerschensteiner, a.a.O., S. 196 ff.

54. Ders. Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, S.41.

55. Kerschensteiner im Reichstag, DS 36, 1932, S. 378.

56. Weniger zur Frage der staatsbürgerlichen Erziehung, Erz. 4,1929, S. 164.

57. Weniger: Eigenständigkeit der Erziehung, S. 222. Er wendet sich aber gegen eine Verkennung der Realitäten des Staates bei Giese, bei dem die geisteswissenschaftliche Analyse der Gegebenheiten fehle, die Hegel, auf den Giese sich berufe, an dem Staat seiner Zeit vorgenommen habe. Weniger: Zur Frage der staatsbürgerlichen Erziehung, S. 165.

58. Weniger: Zur Frage der staatsbürgerlichen Erziehung, a.a.O., S. 160.

59. Weniger: Eigenständigkeit der Erziehung, S. 219 ff.

60. Vortrag Prof. Eduard Meyer, PhBl., 30, 1922, S. 350. Organisation des Volkes für seine Kulturaufgaben (Paulsen), nämlich der Versittlichung der Gesellschaft durch Erziehung (Pestalozzi), ADLZ 50, 1921, S. 474. Erziehungsstaat, ebd., S. 539.

61. Der Preußische Kultusminister Grimme im Preußischen Landtag, PhBl. 38,1930, S. 239.

62. Sachs: Persönlichkeit, Gemeinschaft... DS 29,1925, S. 320.

63. So auch bei Hackewitz, a.a.O., S. 209, die das politische und soziale Denken Herman Nohls und der Pädagogischen Bewegung darstellt. Diese Deutung wird jedoch aufgrund einer überwiegend soziologischen Betrachtung dem ideengeschichtlichen und pädagogischen Hintergrund nicht genügend gerecht; vgl. auch PhBl 33, 1925, S. 332.

64. Diese Einstellung wird deutlich bei Nohl: Reichsschulgesetzentwurf, Erz. 3,1928, S. 43-45.

65. Wege zur Staatsgesinnung, S. 65; DS 26, 1922, S. 206; Hohmann: Staatsbürgerliche Erziehung, VG 21,1931, S. 165; Sturm: Vor einer Verwandlung des Erziehungsideals, DS 36, 1932, S. 360; VG 10, 1920, S. 27. Das dem Volk Gemeinsame, Schulze-Soelde; Erz. 7, 1932, S. 540 f. DS 32, 1928, S. 684. Schremmer spricht vom Staat als "Außengerüst", der dem Innern, dem "Blut", dem Volk das Leben ermöglicht und es schützt, a.a.O., S. 20, vgl. auch DS 29, 1925, S. 278.

66. H. Rolle: Erziehung zu deutscher Staatsgesinnung, DS 23, 1919, S.65. So auch bei Grabowsky: Klassenstaat und überparteiliche Regierung, S. 36 f.

67. Hirsch: Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung, DS 28, 1924, S. 393.

68. Eine ähnliche Auffassung vom Staat spricht aus der Rühlmannschen Definition: "Schicksalsverbundenheit aller Volksgenossen", ADLZ 51, 1922, S.65.

69. VG 19,1929, S. 185.

70. ADLZ 55, 1926, S. 661 u. 667.

71. Kosseleck: Die staatsbürgerliche Erziehung, VG 22, 1932, S. 204.

72. Steinbeck: Idee und Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, VG 22,1932, S. 566; Hohmann spricht vom Erziehungsstaat VG 21, 1931, S. 164.

73. Erz. 3, 1928, S. 201 f. In einem Vortrag behandelte H. Heller 1929 "Die Krise des Staatsgedankens"; sie sei letztlich nicht im Organisatorischen, sondern in den Organisierenden begründet. Erst das Fehlen einer allen Klassen und Parteien zumutbaren Wertgemeinschaft, welche die staatliche Willensgemeinschaft integrieren könnte, macht die Schwierigkeiten der europäischen Staaten, ihrer arbeitsunfähigen Parlamente und ihrer oft aktionsunfähigen Regierungen verständlich. VG 19, 1929, S. 315.

74. W. Flitner: Begriff der pädagogischen Autonomie, Erz. 3, 1928, S. 3[illegible].

75. Freyer: Die Universität als hohe Schule des Staates, Erz. 7,1932, S. 520 f. und S. 531 f.

76. Ebd., S. 533 f.

77. A. Fischer: Politik und Pädagogik, DS, 37, 1933, S. 11-16.

78. Krieck: Staat und Kultur, S. 11.

79. Rühlmann: Politische Pädagogik, ADLZ 51, 1922, S. 65.

80. Wenn sich auch der DLV nach Kriecks eindeutiger Stellungnahme für den Nationalsozialismus von ihm politisch distanzierte, so blieb er doch weiterhin als pädagogischer Theoretiker beachtet (DS 36, 1932, S. 454 f. - Buchbesprechungen). Die Tatsache kann gewiß als fehlende Distanz zu den radikalen Vorstellungen gedeutet werden. Der Philologenverband - beurteilt die Schriften Kriecks uneingeschränkt posi-

tiv (PhBl. 40, 1932, S. 420 f.) Diese mangelnde Distanz ist mehr noch bei den Professoren zu beobachten, die wegen einer Strafversetzung Kriecks wegen NS-Propaganda im Hörsaal gegen unzulässige Bevormundung protestierten. Sie hielten die Rede für "mißverständlich" und meinten kluge Hörer würden sie wohl zu deuten wissen (Erz. 7, 1932, S. 192).
Diese Gutgläubigkeit kann der unvoreingenommene Leser doch nur als unglaubliche Verharmlosung ansehen.

81. Vorläufer solcher Gedanken finden sich bereits 1920 im Handbuch der Politik über den Staat: "Gesamtheit der Einrichtungen, welche dazu dienen, die Kollektivkraft eines Volkes zu bilden und darüber zu verfügen". (allerdings mit Hilfe des Kultes. J. Menzel: Begriff und Wesen des Staates, S. 36 f.).

82. Krieck: Völkischer Gesamtstaat und nationale Erziehung, S. 12 f.

83. S. Tews: Umschau, DS 29, 1925, S. 33.

84. Staatslehre, S. 59.

85. Heller war Sozialdemokrat.

86. Schluchter: Entscheidung für den sozialen Rechtsstaat, S. 117 f.

87. Souverän deshalb, weil "die ermächtigten staatlichen Organe mit regelmäßigem Erfolg den Anspruch auf die ausschließlich ihnen vorbehaltene Anwendung von physischer Zwangsgewalt zu erh-eben vermögen und dadurch in der Lage sind, die Entscheidungen gegen Widerstrebende gegebenenfalls mit der gesamten, einheitlichen aktualisierten physischen Zwangsgewalt der staatlichen Organisation durchzusetzen" (Staatslehre, S. 236).

88. Heller: Staat, in: Handwörterbuch der Soziologie, S. 616. Ähnlich spricht Weber vom Staat als "anstaltsmäßigem Herrschaftsverband..., der innerhalb eines Gebietes die legitime physische Gewaltsamkeit als Mittel der Herrschaft zu monopolisieren mit Erfolg getrachtet hat und zu diesem Zweck die sachlichen Betriebsmittel in der Hand seiner Leiter vereinigt... hat." (Weber: Wirtschaft und Gesellschaft, S. 1046; vgl. ders.: Politik als Beruf, S. 494 f.).

89. Ders.: Staatslehre, S. 236 f.

90. Ebd., S. 26 und 239; den Grundkonflikt zwischen souveränem Staat und autonomen Individuum sieht Schluchter a.a.O., S. 197 im Zentrum der Heller'schen Staatstheorie.

91. Nach Schluchter, a.a.O., S. 215: politische Macht ist Ursachen-Wirkungs-Zusammenhang, rechtlich organisiert und nicht notwendig eine persönliche Fähigkeit (Staatslehre, S. 204, 191 und 193).

92. Ebd., S. 97.

93. Ebd., S. 197.

94. Ministerialrat Simons, der Hellers Gedanken übernahm, kann als Ausnahme gelten (VG 20, 1930, S. 52). Ebenso Heufleiter, der für die Universität eine theoretische Staatslehre fordert, die den modernen Staat als Herrschaftsverband darstellt und erklärt (VG 13, 1923, S. 140).

95. Carl Schmitt: Verfassungslehre, S. 3.

96. Ebd., S. 7.

97. Ebd., S. 214 und S. 216; Nach Popper ist Platos Staatsmodell eindeutig totalitär angelegt, Popper Die offene Gesellschaft und ihre Feinde, Bd. I, S. 127 f.

98. Politik, S. 56.

99. Ebd., S. 46 f.; Ähnlich nennt Radbruch als Faktoren Volk, Land und Recht, Radbruch: Die Aufgaben des staatsbürgerlichen Unterrichts, S. 43.

100. Politik, S. 110; hier wird Kantscher Einfluß sichtbar; Ähnlich auch M. Weber: Politik als Beruf, S. 494.

101. Tews, DS 32, 1928, S. 418.

102. So in den Reden der Weimarer Nationalversammlung, Stenographische Berichte, Bd. 326, 328, 329, 330, 333.

103. Im gleichen Sinne wird Vaterland gebraucht.

104. Fichte: Reden an die deutsche Nation, S. 381-387; dazu auch A. Flitner: Politische Erzieung, S. 68 ff.

105. Gegen diese Überhöhung der Volksgemeinschaft als Mutterschoß für Staat und Recht wendet sich Spranger in "Zehn Jahre Reichsheimatdienst", S. 41 f.

106. Carl Schmitt a.a.O.- S. 79.

107. Ebd., S. 61.

108. Ebd., S. 61, 82 f., 214. Hier wird die Rousseau'sche Vorlage von der volonté générale deutlich.

109. Ebd., S. 231.

110. DS 31, 1927, S. 721, ADLZ 55, 1926, S. 757.

111. Tews, DS 32, 1928, S. 420.

112. VG 18, 1928, S. 209.

113. Schremmer weist daraufhin, daß die-Gemeinschaft überhaupt noch eine ungelöste Frage sei, DS 30, 1926, S. 19.

114. Griesebach: Die Grenzen des Erziehers, S. 129.f.

115. PhBl. 33, 1925, S. 521.

116. VG 14, 1924, S. 1-3.

117. Sturm, DS 36, 1932, S. 360.

118. Litt: Individuum und Gemeinschaft, S. 69.

119. Spranger: Volk, Staat, Erziehung, S. 138-150.

120. Ebd., S. 217-223.

121. VG 10, 1920, S. 142.

122. DS 29, 1925, S. 319.

123. Rolle, DS 23, 1919, S. 69.

124. PhBl. 33, 1925, S. 381 f.

125. ADLZ 51, 1922, S. 421.

126. VG 22, 1932, S. 85; VG 21, 1931, S. 406.

127. PhBl. 41, 1933, S. 14.

128. Krieck a.a.O., S. 10-12.

129. PhBl. 40, 1932, S. 420.

130. DS 28, 1924, S. 171.

131. Tews, DS 33, 1929, S. 551.

132. Ders.: DS 29, 1925, S. 35.

133. PhBl. 41, 1933, S. 171.

134. DS 35, 1931, S. 39; DS 31, 1927, S. 721; PhBl. 33, 1925, S. 521; PhBl. 30, 1922, S. 4-6; hier wird der Gedanke des Volksganzen wirksam als die gemeinsame Substanz von der alle Bildung zehrt, vgl. A. Flitner: Politische Erziehung in Deutschland, S. 97 f.

135. Tews, DS 34,1930, S. 229 ff.

136. DS 32, 1928, S. 421.

137. Vg 14, 1924, S. 1.

138. G. Radbruch: Die Aufgabe des staatsbürgerlichen Unterrichts, in K.G. Fischer: Politische Bildung in der Weimarer Republik, S. 43.

139. Foerster a.a.O., S. 14 f. und S. 135.

140. Die Verschränkung zwischen Volk und Nation zeigt sich darin, daß der Autor den Begriff "Abstammungsgemeinschaft" für beide verwendet.

141. laut DS 21, 1925, S. 319.

142. DS 25, 1931, S. 496.

143. VG 10, 1930, S. 415.

144. Heller: Staatslehre, S. 163 f.

145. Schluchter: Entscheidung für den sozialen Rechtsstaat, S. 125.

146. Tews, DS 23, 1919, S. 42; Ähnlich hieß es in den Richtlinien für staatsbürgerliche Erziehung aus dem Reichsministerium des Innern: Voraussetzung der demokratischen Republik sei es, "daß Volk und Staat sich als eines fühlen". Der Staat sei Gegenstand der Opferbereitschaft und Hingabe, PrBl 31, 1923, S.260.

147. Seipp: Der Volksstaat, VG 13, 1923, S. 79.

148. Vgl. auch Koselleck, VG, 22, 1932, S. 204.

149. S. auch Rühlmann ADLZ 51, 1922, S. 66: Demokratie ist Gleichheit für alle im Staat, dessen Ausgangspunkt das Volk ist.

150. Seip a.a.O., S. 79-82.

151. Rühlmann: Wege zur Staatsgesinnung, S. 50; vgl. auch DS 32, 1928, S. 716.

152. Steffen: Das Problem der Demokratie, zit. nach ADLZ, 50, 1921, S. 474.

153. Weniger: Zur Frage der Staatsbürgerlichen Erziehung, Erz. 4, 1929, S. 169; In der Demokratie werden vorhandene Konflikte geistig ausgetragen, DS 32, 1928, S. 721.

154. Hellpach, ADLZ 55, 1926, S. 662-664. Auch Tews fordert diese Verantwortlichkeit, DS 23, 1919, S. 528.

155. DS 33, 1929, S. 345.

156. PhBl. 37. 1929, S. 457.

157. PhBl. 36, 1928, S. 202.

158. Tews: Staat und Bürger in der Republik seien eins: aus Untertanen würden Bürger und aus Beamten Volksdiener, DS 23, 1919, S. 42.

159. Kerschensteiner: Der Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung, S. IV.

160. DS 35, 1931, S. 32-34.

161. Siehe Hessen: Schule und Demokratie, Erz. 4, 1929, S. 457; Spranger: Das deutsche Bildungsideal a.a.O., S. 180.

162. Hessen, a.a.O., S. 547.

163. So als prominenter Vertreter Triepel: Die Staatsverfassungen und die politischen Parteien, S. 30 f.

164. S.o. wohl die Lehrer.

165. Spranger: Das deutsche Bildungsideal, a.a.O., S. [illegible].

166. Vgl.: [illegible], [illegible], [illegible], S. 461.

167. Spranger: Das deutsche Bildungsideal a.a.O.

168. [illegible].

169. Hessen a.a.O., S. 462 f.

170. Herschensteiner a.a.O.; Foerster: Politische Ethik - politische Pädagogik, S. 114.

171. Herschensteiner a.a.O., S. 151; Foerster, a.a.O. S. 114-119 und S. 139.

172. Als eine ähnlich unpolitische Aussage kann man wohl die Meinung bezeichnen, daß die Demokratie "das Reich der Liebe verwirklichen" solle, DF 30,1928, S.714.

173. Foerster a.a.O., S. 121-131 und S. 511.

174. Herschensteiner a.a.O., S. 151-175.

175. Litt meinte auch, daß die Volksvertretung nicht das Abbild des Volkes in seiner zeitgenössischen Erscheinung sei; Litt: Individuum und Gemeinschaft, S. 158 f.

176. Kerschensteiner a.a.O.

177. So auch Oetinger: Partnerschaft, S. 41.

178. Umschau, DS 24, 1920, S. 458.

179. DS 32, 1928, S. 72.

180. PhBl. 38, 1930, S. 240.

181. C. Schmitt: Verfassungslehre, S. 5-61.

182. Ebd., S. 215-234.

183. So auch bei Cauer, VG 21, 1931, S. 266.

184. Oetinger a.a.O. S. 42.

185. Litt: Idee und Wirklichkeit... a.a.O., S. 359-362.

186. VG 21, 1931, S. 639.

187. Giese: Staat, Staatsform... a.a.O., S. 153.

188. Hellpach, ADLZ 55, 1926, S. 661-667.

189. Oetinger, S. 38.

190. Heller: Staatslehre, S. [illegible]-271.

191. Dieselbe Auffassung vertritt Stier-Somlo in seinem Konzept von der mittelbaren Demokratie; Politik, S. [illegible].

192. Ebenda S. 246.

193. Preuß: Vom Obrigkeitsstaat zum Volksstaat, S. 21 u. 24.

194. Ebenda, S. 25.

195. Kelsen: Demokratie und Sozialismus, S. 11 f.

196. Hermann Oncken: Politik als Kunst, S. 8; Litt, Idee und Wirklichkeit..., S. [illegible]; [illegible], ADLZ 51,19[illegible], S. 67 u. ders.: Wege zur Staatsgesinnung, S. [illegible]; VC 19, 19[illegible], S. [illegible].

197. Oncken a.a.O., S. 10.

198. Litt a.a.O., S. 3[illegible]; vgl. auch Hasselmann: Über Erziehung zu politischem Verständnis, VC 13,192[illegible], S. [illegible] f.

199. Stier-Somlo a.a.O., S. 20.

200. Litt: Hochschule und Politik,... a.a.O., Nr. 7, 193[illegible], S. 135.

201. Ders.: Idee und Wirklichkeit... a.a.O., S. 353 f.; ähnlich auch Heller: Die Erziehung zum politischen Denken, VC 14, 1934, S. 144.

202. Weller a.a.O., S. 147, 149, 153.

203. Rühlmann lehnt sich mit seinen Politikvorstellungen nach eigener Aussage an Plato und Aristoteles an, ADLZ 51, 1922, S. 65 und 67.

204. Oncken a.a.O., S. 11.

205. Spranger: Psychologie des Jugendalters, S. 190.

206. Hellpach, ADLZ 55,1926, S. 664.

207. Rühlmann: Wege zur Staatsgesinnung, S. 130.

208. DS 29, 1925, S. 278 ff.; VG 22, 1932, S. 20 u. S. 389-399.

209. Weller: Die Erziehung zum politischen Denken, a.a.O., S. 152.

210. Bericht nach Strunz, VG 22, 1932, S. 451.

211. Litt: Individuum und Gemeinschaft, S. 181.

212. Ders.: PhBl., 29, 1921, S. 213.

213. Freyer, H. a.a.O., S. 534.

214. Berolzheimer: Methodik und Abgrenzung der Politik, S.19.

215. Lehnensieck: Politisierung der Jugend und Verjugendlichung der Politik, a.a.O., S. 386.

216. Heller: Staatslehre, S. 204.

217. Ebenda.

218. Ebenda, S. 205.

219. Schluchter, a.a.O., S. 188.

220. Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft, S. 1043.

221. Ders.: Politik als Beruf, S. 493.

222. Meitsch: Politische Invasion, a.a.O., S. 692.

223. Ebenda, S. 693.

224. Fischer, A.: Politik und Pädagogik, DS 37,1933,S.6-12.

225. Ebd., S. 14.

226. Ebd., S. 19.

227. Siehe oben Kap. 3.

228. VG 19, 1929, S. 407-416; Spengler wird immer wieder für den Geschichtsunterricht empfohlen.

229. Schmitt, C.: Der Begriff des Politischen, S. 14 f.

230. So M. Rückriem in seiner Interpretation des Verhältnis von Politik und Erziehung, S. 24.

231. Bracher-Sauer-Schulz a.a.O., S. 18.

232. Schmitt, C.: Verfassungslehre, S. 253.

233. Ebd., S. 314 f. und S. 351.

234. Ebd., S. 272 und S. 319.

235. Auch Max Weber plädiert für den neutralen Beamten, Politik als Beruf, S. 512.

236. Schmitt a.a.O., S. 272 und. S. 318.

237. Weller: Die Erziehung zum politischen Denken, a.a.O., S. 141; Stutzer: Staatsbürgerliche Bildung und Erziehung, S. 231.

238. Litt: Individuum und Gemeinschaft, S. 191.

239. Ebd., S. 170.

240. Ders.: PhBl. 29, 1921, S. 213.

241. Staatsmänner sind mehr als Politiker - demonstriert am Bilde Bismarcks und des Freiherrn vom Stein, VG 22, 1932, S. 399 ff; VG 13, 1923, S. 18 f.

242. Stutzer a.a.O., S. 231 f; dazu auch Bayer: a.a.O., S. 642 f.

243. Lehmensieck a.a.O., S. 386.

244. Dazu Grabowsky a.a.O., besonders S. 56 f; auch Mayer: a.a.O., S. 143.

245. VG 23, 1933, S. 41.

246. Oncken a.a.O., S. 8-14; Th. Litt: PhBl. 25, 1921, S. 214; Foerster a.a.O., S. 16.

247. VG 19,1929, S. 602.

248. VG 24, 1934, S. 130.

249. In PhBl. 25, 1921, S. 214.

250. Politik, S. 30.

251. E.E. Blume; in Handbuch der Politik, S. 346 f.

251. VG 22, 1932, S. 201.

253. VG 21, 1931, S. 165.

254. Staatsbürgerliche Erziehung, Sachwörterbuch der Deutschkunde, S. 1145.

255. Vom Wesen und Wert der Demokratie, S. 19.

256. Ebd., S. 19 ff. und S. 35.

257. Völkischer Gesamtstaat a.a.O., S. 22.

258. Volk-Staat-Erziehung, S. 104 f.

259. Oncken a.a.O., S. 13 f.

260. Die Staatsverfassung und die politischen Parteien, bes., S. 8 und 13.

261. Individuum und Gemeinschaft, S. 183 u. 185.

262. Wege zur Staatsgesinnung, S. 52.

263. DS 34, 1930, S. 480 ff; DS 29,1925, S. 572 f.

264. Kerschensteiner: Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, S. 2; Gräntz plädiert allein für die "Partei der Vernunft", PhBl. 27,1919, S.563; VG 16, 1926, S. 401.

265. Dazu Weller, VG 14,1924, S. 141; DS 33, 1929, S. 574; Bayer wertet Parteilichkeit negativ, meint aber, daß jeder ihr verfallen könnte, sobald er Partei ergreife, Erz. 5, 1930, S. 649.

266. ADLz 56, 1927, S. 945 f.

267. PhBl. 27, 1919, S. 380 f.

268. V. Blume: Die Bedeutung der Parteien a.a.O., S. 346.

269. Ebd., S. 347 f.

270. Nonjé: Staat, Staatsbegriff und Jugend, PhBl. 41, 1933, S. 14. Die Parteien bilden einen Staat im Staate und vertreten eigensüchtige Interessen. Kelsen a.a.O., S. 28; Kelsen meint, nach einer verfassungsmäßigen Verantwortung werde auch eine innere Demokratisierung der Parteien möglich.

271. W. Flitner: Zum Begriff der pädagogischen Autonomie, Erz., 3, 1928, S. 360.

272. Vgl. dazu: Kreppel a.a.O., S. 131.

273. Max Weber: Politik als Beruf, S. 512 f. und 533.

274. Ders.: Wirtschaft und Gesellschaft, S. 1094 f.

275. Ebd., S. 1095.

276. Tews, DS 31, 1927, S. 366.

277. PhBl. 41, 1933, S. 80, DS 36, 1932, S. 2.

278. DS 35, 1931, S. 144 und 147.

279. DS 36, 1932, S. 5. Dazu auch Hackewitz a.a.O., S. 216.

280. PhBl. 37, 1929, S. 458 f., 461 f.

281. Ebenda.

282. Kelsen a.a.O., S. 83 ff. und 87 ff.

Zu Kapitel 5:

1. Dies wird bestätigt durch die jüngste Dissertation zum Thema politische Erziehung, H. Weber: Jugend und politische Erziehung... (Manuskript)

2. Zit. nach Franz: Staatsverfassungen, S. 219.

3. Bei einer Koalition von MSPD, DDP und Zentrum waren in der Nationalversammlung nur Kompromisse möglich. Dazu Schulze-Seyler: Die Probleme der Schulpolitik in der Weimarer Nationalversammlung. (Maschinenschrift).

4. Vgl. Anm. 2.

5. Staatsbürgerliche Erziehung, Denkschrift RMI, S. 8 f.

6. Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 64, 1922, S. 363 f.; Staatsbürgerliche Erziehung a.a.O., S. 15 ff.

7. PhBl. 31, 1923, S. 260.

8. Ebd.

9. Ebd., S. 260 f.

10. Staatsbürgerliche Erziehung a.a.O., S. 69; siehe auch ADLZ 53, 1924, S. 464; vgl. hierzu auch Kap. 4,2.

11. Furck a.a.O., S. 69.

12. Der Cayl'sche Schulerlaß, zit. nach Giese: Quellen zur deutschen Schulgeschichte, S. 250-252; vgl. Führ a.a.O., S. 201-211 u. S. 60.

13. PhBl. 40, 1932, S. 435.

14. Bestätigt durch O. Seeling, ADLZ 49,1920,S. 466.

15. Weimer: Zur Frage der staatsbürgerlichen Erziehung, a.a.O., S. 194; Norschensteiner: Die Verwirklichung der Idee der staatsbürgerlichen Erziehung, S. 196.

16. Norschensteiner a.a.O.,

17. Ebenda S. 197 f.

18. Ebenda S. 201 und 209.

19. Norschensteiner im Reichstag, VB 36, 1932, S. 379.

20. Allerdings fehlte die nationalistische Komponente.

21. VB 21, 1931, S. 517: Gemeinschaft, wechselseitige Verantwortung, Kollektivbewußtsein; PhBl 41, 1933, S. 172: Das Gemeinsame soll durch das Trennende hindurchschimmern; DS 23, 1919, S. 65 f. Staatsgesinnung als Verbindung von Vaterlandsliebe und politischer Einsicht, ADLZ 50, 1921, S. 193: Weimer: Selbstverantwortung und Du-Achtung; ADLZ 55, 1924, S. 193: Pretzel: Kameradschaft, Brüderlichkeit, Gemeinschaft; ADLZ 55, 1924, S. 190: Gewöhnung an Eingabe - "Himmelssittlichkeit"; Erz. 7, 1932, S. 146: Litt: Volksschule und Erziehung:

Hingabe; VG 13, 1923, S. 201-208: Erziehung zur Toleranz;DS 32, 1928, S. 713 und 715: Ziel: sittliche Gemeinschaft; drei Pfeiler: Arbeit für die Gemeinschaft, Verantwortung fürs Ganze, Einordnung ins Ganze; PhBl. 37, 1929, S. 458: Minister Becker: Toleranz: DS 23, 1919, S. 362 f.; 24, - 1920, S. 20 f.: Objektivität, Toleranz; Stutzer: Staatsbürgerliche Bildung und Erziehung, S. 228 und 213 f.: Pflichtbewußtsein, Verantwortung, Charakterbildung, Erziehung für das Gemeinschaftsleben, Ausgleich und Versöhnung, Unterordnung der eigenen Interessen unter das Ganze, Grundgedanke des Staates: die "objektive Sittlichkeit" als Inbegriff aller Gerechtigkeit; PhBl. 19, 1921, S. 271: Toleranz, Ausgleich; DS 23, 1919, S. 528: Tews: Selbstverantwortung, am Staatswohl arbeiten; DS 30, 1926, S. 21: Schremmer: Fragestellungen des heutigen Geschichtsunterrichts: Selbsttätigkeit, Verantwortungsbewußtsein, Gemeinschaftsbewußtsein; PhBl. 29, 1921, S. 271: Ehrfurcht vor der Persönlichkeit, Staatsgesinnung, soziale Brüderlichkeit; PhBl. 40, 1932, S. 80: Rechtlichkeit, Offenheit, Gemein- und Opfersinn; PhBl 39, 1931, S. 341: Gemeinschafts- und Staatsgefühl, Verantwortlichkeits- und Pflichtgefühl, Unterordnung, Wahrheitsliebe; Erz. 7, 1932, S. 542 f.: Schulze-Soelde: Weltanschauung, Staat und Schule: Rechtsstaat, deshalb Achtung vor den Gesetzen; positive Mitarbeit, Sittlichkeit als Bindeglied der übergreifenden Volksgemeinschaft; Toleranz, Durchgeistigung derer, die den idealen Staat tragen; ADLZ 56, 1927, S. 786: Staatsbürgerlichkeit, Tüchtigkeit im Berufsleben, Teilnahme an der Kultur.

22. Foerster a.a.O., S. 7 und 14.

23. Ebenda S. 17.

24. Ebd. S. 21, 29 und 32.

25. Ebd., S. 17.

26. Ebd., S. 78.

27. Vgl. auch Voigtel: Die Grundlagen der Pädagogik F.W. Foersters, S. 110, 125, 148 und 160.

28. W.G. Fischer bedauert dies (Politische Bildung in der Weimarer Republik, S. 23) und hebt Foersters rationales Konzept und seine Kritik der Staatsbürger-Ideologie hervor. Seine Ethik allerdings können wir nicht als brauchbares Konzept für demokratische Erziehung ansehen, müssen uns vielmehr fragen, wie Fischer dazu steht und welche Vorstellungen von demokratischer Erziehung er selbst hat. Elemente des Foerster'schen Konzepts finden sich bei Stutzer: Staatsbürgerliche Bildung und Erziehung, S. 231: Erziehung zum Führerberuf und zur freiwilligen Unterordnung.

29. Spranger: Psychologie des Jugendalters, S.197.

30. Ders.: Volk-Staat-Erziehung, S. 81 und 106; vgl. ders.: Lebensformen, S. 329.

31. Ders.: Das deutsche Bildungsideal...a.a.O., S. 50 f.

32. Ebenda, S. 53 f.

33. Spranger: Psychologie des Jugendalters, S. 197.

34. Ders.: Probleme der politischen Volkserziehung, Reichsheimatdienst, S. 36 f.

35. Spranger: März 1933, Erz.8, 1933, S. 402 f.

36. Giese: Staat und Erziehung... a.a.O., S. 69-86, bes. S. 73 und 86.

37. VG 19, 1929, S. 159: Verstehen; PhBl. 27, 1919, S. 31: Pflicht, Opfer, Zucht; PhBl. 29, 1921, S. 182: Geschichtslehrer aus Braunschweig - Erziehungsziel: Verständnis; Tews, DS 23, 1919, S. 520: Freiheit bedeutet Selbstverantwortung; ders. DS 25, 1921, S. 126: Freiheit - "das höchste sittliche Gut".

38. Vgl. auch Tagungsbericht: Staatspolitische Erziehung, VG 22, 1932, S. 128.

39. Radbruch: Die Aufgaben des staatsbürgerlichen Unterrichts, a.a.O., S. 43-50.

40. DS 26, 1922, S. 213: "völkische Selbstachtung, aber kein völkischer Egoismus"; F. Friedrich in VG 18, 1928, S. 473-483: alles Tun im Dienste des gesamten Volkes, wobei die Völkerversöhnung nicht auf Kosten der nationalen Würde, die Vaterlandsliebe aber nicht auf Kosten der internationalen Beziehungen gehen dürfe. Friedrich entwickelte ein Konzept für Vaterländischen Geschichts-

unterricht (VG 10, 1920, S. 65); PhBl. 30, 1922, S. 57: Lehrpläne für preußische Volksschulen: Liebe zu Volk und Vaterland, Bewußtsein "der Mitverantwortlichkeit"; Stutzer: Staatsbürgerliche Bildung und Erziehung, S. 229: Staatsgesinnung, die in der nationalen Kultur wurzelt. Es sei die Überzeugung zu wecken, daß der Staat nächst der Kirche die wichtigste menschliche Gemeinschaft, eine "heilige Ordnung", sei. Der Staatsbürger dürfe nicht nur Rechte wahrnehmen, sondern müsse auch Pflichten erfüllen (S. 231); Angestrebt werden Achtung vor der Verfassung und Rechtsordnung sowie Heimatliebe; Boeltz, PhBl. 30, 1922, S. 495: Erziehung zum Nationalgefühl; PhBl. 29, 1921, S. 269-271: Der Geschichtsunterricht soll dem Wiederaufbau des Vaterlandes dienen, mit Erfordernissen des Volksstaates im Einklang stehen; PhBl. 28, 1920, S. 437 - 440: Gemeinsamkeit, Verantwortlichkeit, vaterländische Gesinnung, Volksversöhnung; Tews, DS 26, 1922, S. 173: Deutsches Volkstum im Zentrum des Unterrichts; so auch DS 23, 1919, S. 43, PhBl 39, 1931, S. 42: Objektivität, Vaterlandsliebe, Gemeinschaftsgeist; VG 19, 1929, S. 169: Nationales betonen, obwohl jedes Volk Glied einer internationalen Gemeinschaft sei; Sachs, DS 29, 1925, S. 312 und 367: um eine Nation zu schaffen, muß man ihre Mitglieder zu nationaler Staatsgesinnung erziehen.

41. Litt: Individuum und Gemeinschaft, S. 198 ff.

42. Ebenda, S. 166.

43. Ders.: Die philosophischen Grundlagen der staatsbürgerlichen Erziehung, a.a.O., S. 63.

44. Krieck: Soziale Funktion der Erziehung, S. 12.

45. Ders.: Staat und Kultur, S. 13.

46. Vgl. auch Kap. 4.2.

47. Ders. Soziale Funktion der Erziehung, S. 3 und 13.

48. W. Flitner: Die deutsche Erziehungslage nach dem 5. März a.a.O., S. 412.

49. PhBl. 39, 1931, S. 360; ein Autor beklagt allerdings die mangelnde Gegenwartsnähe des Geschichtsunterrichts an höheren Schulen, PhBl. 31, 1923, S. 229-231.

50. PhBl. 37, 1929, S. 437; Stutzer a.a.O., S. 228; PhBl. 30, 1922, S. 556; PhBl. 28, 1920, S. 66.

51. Eingabe des Verbandes deutscher Geschichtslehrer zur Neugestaltung des Geschichtsunterrichts, PhBl. 28, 1920, S. 66.

52. Bericht über die zweite Hauptversammlung des Verbandes deutscher Geschichtslehrer, VG, 11, 1921, S. 138.

53. PhBl. 29, 1921, S. 184.

54. Strunz, PhBl. 34, 1926, S. 572; Politische Jugenderziehung.

55. PhBl. 32, 1924, S. 401 f.

56. Weller, VG, 14, 1924, S. 14.

57. PhBl. 37, 1929, S. 462.

58. Binder, PhBl. 29, 1921, S. 97: Deutsche Gesinnung, nicht internationale; Gehorsam, freie sittliche Persönlichkeit (Kant).

59. DS 33, 1929, S. 344.

60. Wohl: Der Reichs-Schulgesetzentwurf, Erz. 3, 1928, S. 42; Ähnlich Tews, DS 24, 1920, S. 174.

61. Weniger: Zur Frage der staatsbürgerlichen Erziehung, a.a.O., S. 171.

62. ADLZ 50, 1921, S. 20.

63. Weitsch: Politische Invasion a.a.O., S. 695.

64. Tews, DS 24, 1920, S. 174; PhBl. 40, 1932, S. 80; Weniger: Zur Frage der staatsbürgerlichen Erziehung a.a.O., S. 150; DS 36, 1932, S. 430-440.

65. Oetinger a.a.O., S. 24 ff.

66. ADLZ 51, 1922, S. 30.

67. DS 32, 1928, S. 716 und 718.

68. Preuß a.a.O., S. 24 f.

69. Dieser Unterschied wird leider nicht gesehen bei K.G. Fischer: Politische Bildung in der Weimarer Republik.

70. Weniger a.a.O., S. 161 f.

71. PhBl. 40, 1932, S. 80. Auch Tews trat für die Erziehung zum konkreten Staat ein. DS 32,1928,S. 548.

72. DS, 24, 1920, S. 215.

73. Tews, DS 34, 1930, S. 481.

Zu Kapitel 6:

1. A. Flitner, a.a.O., S. 70 ff.

2. DS 34, 1930, S. 18; vgl. auch F. Neubauer: Zur Neuordnung des Geschichtsunterrichts, VG 11, 1921, S. 51.

3. DS 34, 1930, S. 84 ff.

4. Foerster a.a.O., S. 21; P. Rühlmann: Werke zur Staatsgesinnung, S. 151-155.

5. Vgl. Tjaden: Politische Bildung als Affirmation und Kritik, S. 374.

6. VG 18, 1928, S. 75; DS 34, 1930, S. 10.

7. [illegible] VG 1[illegible], 19[illegible], S. 7[illegible]; [illegible], 19[illegible], S. 356 f.

8. [illegible] Zielsetzung [illegible] in [illegible]: [illegible] zu politischem Verständnis, VG 15, [illegible], S. 17-20; S. 17: "Politisches Verständnis [illegible] die ... im praktischen politischen Leben und Handeln ihre Frucht tragen soll."

9. [illegible] in VG 10, 1920, S. 20[illegible].

10. [illegible]eitsch; Politische Invasion a.a.O., S. [illegible]92.

11. Spranger: Psychologie des Jugendalters, S. 10[illegible].

12. [illegible], S. [illegible].

13. Z.B. [illegible]: Die deutsche Demokratie im Spiegel der [illegible], VG 21, 1931, S. 2[illegible]1 ff; [illegible]: Zur Geschichte der deutschen Volksvertretung, VG 15, 1925, S. 69 ff; Schmidt: Die Bedeutung der Antike für die staatsbürgerliche Erziehung, VG 18, 1928, S. 1-[illegible] und S. 63-[illegible].

14. Sprangers Lehrer.

15. Erz. 6, 1931, S. 341-366 (Vortrag vom Oktober 1930 in Breslau); vgl. auch Weniger: Zur Frage der staatsbürgerlichen Erziehung a.a.O., S. 164 und S. 166 f.; VG 21, 1931, S. 67 f.

16. Litt: Idee und Wirklichkeit... a.a.O., S. 344 u. 350.

17. Weniger a.a.O.

18. Z.B. VG 16, 1926, S. 397 f.; ADLZ 51, 1922, S. 65; Litt: Idee und Wirklichkeit... a.a.O., S. 342; weiter tauchen Klagen über die Verwilderung des politischen Lebens auf, VG 13, 1923, S. 201 ff; VG 22, 1932, S. 88 f.

19. Wuthe: Harmonie und Konflikt, S. 23.

20. DS 23, 1919, S. 65.

21. DS 36, 1932, S. 434.

22. ADLZ 55, 1926, S. 757.

23. DS 29, 1925, S. 335; VG 14, 1924, S. 1.

24. Z.B. ADLZ 54, 1925, S. 519 ff; VG 21, 1931, S. 741.

25. Besonders bei Kerschensteiner: Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, S. 43 f.; S. 147, 172 f; dazu auch Weniger: Georg Kerschensteiner, VG 22, 1932, S.181; Kerschensteiner: Die Verwirklichung der Idee der staatsbürgerlichen Erziehung, VG 18, 1928, S. 215; PhBl. 33, 1925, S. 25, 521 ff.; DS 30, 1926, S. 20.

26. DS 31, 1927, S. 721; siehe auch Nohl: Pädagogik aus dreißig Jahren, S. 21, der die Einheit eines neuen Ideals vom deutschen Menschen und von einer höheren geistigen Volkskultur als Leitidee der Pädagogischen Bewegung bezeichnet.

27. DS 26, 1922, S. 212.

28. VB 32, 1932, S. 102, NS 32, 1932, S. 713.

29. Siehe Anm. 20.

30. Giese: Staat, Staatsgedanke... a.a.O., S. 85.
Griesebach, a.a.O., S. 129.

31. DS 21, 1921, S. 318.

32. Dazu Beyer: Die Parteilichkeit in der Pädagogik, a.a.O., S. 641 ff.

33. Giese: Staat und Erziehung... a.a.O., S. 73. Krieck: Völkischer Gesamtstaat... S. 12 f. u. 16.
34. PhBl. 41, 1925, S. 171.
35. Dazu auch Kupffer, Konfliktlose Gesellschaft und Jugendprotest, S. 69.

36. Muthe, a.a.O., S. 43.

37. Bezeichnend für diese Haltung; statt die bayerische Regierung einfach vor die vollendete Tatsache eines Schulstreiks zu stellen, forderten die bayerischen Volksschullehrer, daß dem Lehrer das Mittel "Schulstreik" für den Kampf um seine Rechte vom Staat gewährt werden möge, ADLZ 53, 1924, S. 212.

38. Litt: Idee und Wirklichkeit des Staates... a.a.O., S. 356.

39. Ders.: Bildungspolitik, PhBl. 29, 1921, S. 213.

40. Georg Reichwein: Zum Problem der politischen Bildung, VG 14, 1924, S. 129.

41. Der Lehrer F. Schmidt vom Katholischen Lehrerverein-sagte einmal:"Schulpolitisieren heißt im Sinne unserer Schulpolitik die öffentliche Meinung machen, m.a.W. für unsere Schulpolitik die denkbar größte Volksmasse in Bewegung setzen.", DS 28, 1924, S. 181.

42. DS 29, 1925, S. 573.

43. PhBl 34, 1926, S. 673; ADLZ 56, 1927, S. 586.

44. Tews: Parteipolitische Spaltungen im Lehrervereinswesen, bes., S. 11 und 14 f.

45. Ders., ebd, S. 26.

46. 135ooo Mitglieder (1920) stellten eine kaum genutzte Macht dar (siehe Führ a.a.O., S. 124, Anm. 22, auch Pretzel, Geschichte des DLV, S. 122 f.)

47. DS 28, 1924, S. 174, DS 27, 1923, S. 326.

48. DS 28, 1924, S. 510.

49. Mit dem Argument, daß Parteien nie Berufsanliegen verfolgen, wenn sie sich nicht nur aus Mitgliedern der gleichen Berufsgruppe zusammensetzen, DS 25, 1921, S. 122; Partei ansichten seien einseitige Ansichten, DS 28, 1924, S. 173

50. ADLZ 52, 1923, S. 291; ADLZ 53, 1924, S. 257.

51. [illegible] 39, 1921, S. 112.

52. Dews, DS 34, 1930, S. 97. Die Schule darf kein Politikum sein. DS 25, 1921, S. 463. 1930 suchte allerdings im DLV die Einsicht, daß die Schule ein bedeutsames Politikum sei, ADLZ 59, 1930, S. 729.

53. [illegible] 1924, S. 521.

54. Der Lehrer sollte sich auf jeden Fall neutral verhalten, DS 34, 1930, S. 172 f. Auch diese Ansicht änderte sich 1930, ADLZ 59, 1930, S. 729. Zum Thema Hochschule siehe den Aufsatz von Litt: Hochschule und Politik, a.a.O., S. 134 ff. PhBl. 38, 1930, S. 500.

55. Der Philologenverband lehnte ebenfalls jeden parteipolitischen Einfluß auf die Schule ab, PhBl. 34, 1926, S. 381, 483.

56. Z.B. die Anfrage des DLV an die Parteien, wie weit sie die Ziele des DLV unterstützten, ADLZ 57, 1928, S. 430 f.; im Westfälischen Philologenverband erteilte ein politischer Beirat sogar Aufträge an politische Parteien, PhBl. 29, 1921, S. 297 f.

57. ADLZ 51, 1922, S. 65.

58. Hier zeichneten sich 1930 neue Tendenzen ab, ADLZ 59, 1930, S. 729.

59. Man sprach verächtlich von der Phraseologie der Parteimeinungen, VG 20, 1930, S. 226.

60. Vgl. die Ausführungen der preußischen Kultusministers Dr. Becker, DS 34, 1930, S. 97; PhBl. 27, 1919, S. 386.

61. DS 28, 1924, S. 173.

62. So hielt sich beispielsweise der stark zur SPD neigende Bund der Entschiedenen Schulreformer für unpolitisch, obwohl er sich mit Nachdruck zur Weimarer Republik bekannte, PhBl. 27, 1919, S. 532.

Zu Kapitel 7:

1. Vgl. Bungardt a.a.O., S. 181.

2. ADLZ 49, 1920, S. 32 und 132; PhBl. 27, 1919, S. 17 f. 104, 357, 454.

3. Weniger: Die Eigenständigkeit der Erziehung, S. 228.

4. Tews, DS 24, 1920, S. 458.

5. Ders. DS 27, 1923, S. 167.

6. ADLZ 51, 1922, S. 337 f.

7. Weniger a.a.O., S. 228 f.

8. Vgl. Bungardt a.a.O., S. 100.

9. Vgl. auch DS 27, 1923, S. 325.

10. DS 27, 1923, S. 459 f.

11. DS 26, 1922, S. 492.

12. Diese Schwäche wird unverständlicherweise von Kreppel (Schoeps: Zeitgeist im Wandel, S. 127) dafür verantwortlich gemacht, daß die geistigen Bewegungen der Weimarer Republik dem Engagement auswichen, indem sie sich in die "Autonomie" flüchteten.

13. Kreppel, zit. nach Schoeps a.a.O., S. 128.

14. Tews (DS 29, 1925,S. 32) schrieb in diesem Zusammenhang: "Es gäbe eine trübselige Zeitgeschichte des deutschen Volksschullehrerstandes, wenn man das Verhalten zu den Erziehungs- und Schulbestimmungen der deutschen Reichsverfassung nach allen Seiten darstellen wollte". An dem Leidensweg zeigte sich deutlich der Leidensweg der Verfassung, der zu einer Republik ohne Republikaner führte; Grünthal a.a.O., S. 249.

15. Seit 1919 (DS 23, 1919, S. 66 f.).

16. Darüber ein Aufsatz von Rühlmann, ADLZ 56, 1927, S. 633 f.

17. ADLZ 56, 1927, S. 385 f.

18. So Bungardt (a.a.O., S. 101), der die Schwäche des Staates (als Begriff ungeklärt) als Ursache anführt.

19. An dem selben Mißverständnis scheitern auch Kreppel (siehe Anm. 11) und Bungardt (siehe Anm. 18).

20. DS 32, 1928, S. 421.

21. DS 32, 1928, S. 546.

22. Ebd.

23. ADLZ 59, 1930, S. 729.

24. Ebd.

25. Ebd., S. 729 f.

26. Dies trifft nach Hackewitz a.a.O., S. 216 besonders auf die Pädagogische Bewegung zu.

27. So PhBl. 29, 1921, S. 297 f.; das zeigte sich deutlich im Kampf gegen die akademische Ausbildung der Volksschullehrer, in dem die Gegenargumente der konservativen Gruppen im Philologenblatt breiten Raum einnehmen.

28. Diskussion um die demokratische Schulleitung, PhBl. 27, 1919, S. 97, 135, 145 f., 378 f.

29. Frage der Kaiserbilder in der Schule, PhBl. 27, 1919, S. 361; Duldung antirepublikanische Demonstrationen Berliner Gymnasiasten, PhBl. 27, 1919, S. 617 f.; Allgemein schlechtes Verhältnis der Oberlehrer zum preußischen Kultusministerium, PhBl. 27, 1919, S. 29-32.

30. PhBl. 34, 1926, S. 380 f.

31. So auch Furck a.a.O., S. 69.

32. Dazu Furck a.a.O., S. 60 und 67, der die Verschleppungstaktik der Philologen in Fragen der Schulreform aufzeigt.

33. PhBl. 34, 1926, S. 709 f.; dazu der Preußische Lehrerverein, PhBl. 36, 1928, S. 64; PhBl. 37, 1929, S. 345 ff.; PhBl. 39, 1931, S. 555, ebd. Nr. 37; PhBl. 40, 1932, S. 269 f.

34. PhBl. 36, 1928, S. 1 ff.

35. PhBl. 36, 1928, S. 3; PhBl. 38, 1930, S. 2.

36. Vgl. Furck a.a.O., S. 67; dazu ein Zeugnis der Zeit: Julia Schlösser, Aus dem Leben meiner Mutter - wir beide, S. 215-219.

37. PhBl. 39, 1931, S. 77.

38. PhBl. 37, 1929, S. 473.

39. Ebenda, S. 474.

40. Erklärung von über 300 Hochschullehrern für die neue Reichsverfassung 1920, PhBl. 28, 1920, S. 224 f.

41. Dazu der Aufsatz von Th. Eschenburg; Aus dem Universitätsleben von 1933, in Deutsches Geistesleben und Nationalsozialismus S. 24-46.

42. PhBl. 29, 1921, S. 302.

43. PhBl. 35, 1927, S. 82.

44. PhBl. 36, 1928, S. 681.

45. Dazu besonders S. 237.

46. Darüber besonders Hackewitz a.a.O.

47, So auch Spranger, März 1933, Erz. 8, 1933, S. 401.

48. Vgl. Anm.44.

49. PhBl. 38, 1930, S. 107; 509 f., 577.

50. Immer wieder gab es Debatten über-Schulsammlungen für Auslandsdeutsche, über das Tragen entsprechender Abzeichen und das Engagement von Schülern in Vereinen von Schülern in Vereinnen mit entsprechenden Zielen, ADLZ 59, 1930, S. 700; PhBl., 38, 1930, S. 428 f.; ebenda S. 780; PhBl. 39, 1931, S. 154.

51. PhBl. 31, 1923, S. 175.

52. Dazu auch Turck, S. 70.

53. PhBl. 41, 1933, S. 242 f. und 187 f.

54. PhBl. 41, 1933, S. 133 und 169.

55. Kurt Sontheimer: Antidemokratisches Denken in der Weimarer Republik, besonders, S. 314 f.

56. Artikel zu dessen Geburtstag, PhBl. 41, 1933, S. 185 f.

57. Bracher a.a.O., S. 184.

58. PhBl. 36, 1928, S. 681.

59. So die Definition von R. Schmidt: Volksstaat und Obrigkeitsstaat, S. 197, 221.

60. Vgl. Anm. 58.

61. Wenke: Der Deutsche und sein Staat, S. 463.

62. Bracher a.a.O., S. 37.

63. Staatsbürgerlicher Unterricht sollt vor allem an höheren Schulen erteilt werden.

64. Dazu auch Strunz, PhBl. 34, 1926, S. 572.

65. Das preußische Kultusministerium überließ diese Entscheidung nach einem Erlaß von 1920 den Lehrern, PhBl, 23, 1920, S. 429 f.

66. Sontheimer: Politische Bildung zwischen Utopie und Verfassungswirklichkeit, S. 169.

67. Kerschensteiner: Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, S. V.

68. PhBl. 35, 1927, S. 429.

69. PhBl. 27, 1919, S. 31.

70. PhBl. 28, 1920, S. 62 f.; PhBl. 33, 1925, S. 381 ff.; PhBl, 38, 1930, S. 135.; PhBl. 39, 1931, S. 433 f. PhBl., 41, 1933, S. 170 f. VG 10, 1920, S. 44.

71. ADLZ 51, 1922, S. 70.

72. VG 10, 1920, S. 192.

73. VG 13, 1923, S. 191.

74. Die deutsche Erziehungslage, a.a.O., S. 408 ff.

75. Vgl. dazu Kreppel in Schoeps: Zeitgeist im Wandel, S. 128.

76. Rückriem a.a.O., S. 17.

77. VG 21, 1931, S. 41.

78. W. Hohmann, VG 21, 1931, S. 164 ff., PhBl. 39, 1931, S. 395.

79. VG 21, 1931, S. 701; VG 22,1932, S. 565.

80. DS 24, 1929, S. 458.

81. DS 32, 1928, S. 544.

82. Zur Frage der staatsbürgerlichen Erziehung, a.a.O., S. 162.

83. Auch in anderen Beiträgen, die sich spezielle Gedanken über die Erziehung für die Republik machen, finden sich wenig brauchbare Details, z.B. ADLZ 58, 1929, S. 693 f.; PhBl., 29, 1921, S. 343 f.

84. So Schallenberger: Untersuchungen zum Geschichtsbild... S. 242.

85. Vgl. zu diesem Problem auch Tjaden a.a.O., S. 376.

86. Die Weimarer Republik kann gewiß als eigenständige Zeit betrachtet werden. Nur ist auf der Seite der Konservativen das Element des Übergangs von Kaiserzeit zu Nationalsozialismus, das Schallenberger verneint, a.a.O., S. 242, offensichtlich.

87. So F. Nalsch, PhBl. 31, 1923, S.289 ff.

88. VG 18, 1928, S. 300.

89. VG 22, 1932, S. 537.

90. Wobei man eine klare Gegenüberstellung geistiger Traditionen und den Anforderungen der Demokratie sowie als Maßstab einen klaren Demokratiebegriff vermißt.

Becker: Staatsbürgerliche Erziehung in der Weimarer Republik 1918-1924; Weber: Jugend und politische Erziehung (ungedrucktes Manuskript).

91. Sontheimer: Politische Bildung... a.a.O., S. 169.

92. Kelsen: Wesen und Wert der Demokratie, S. 21.

93. Ebd., S. 35.

94. Willy Brandt: Mein Weg nach Berlin, S. 33 ff; A. Speer: Lebenserinnerungen, S. 24.

# 9. BIBLIOGRAPHIE

## 9.1. Periodica

1) Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung (ADLZ). Hauptblatt des Deutschen Lehrervereins, hrsg. vom Lehrerverband Berlin, Schriftleitung G. Wolff.
Jg. 48, 1919 - Jg. 59, 1930. Weitere Bände nicht zugänglich.

2) Deutsches Philologenblatt (PhBl). Korrespondenzblatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand.
Hrsg.: Dr. Hoofe, Leipzig.
Jg. 27, 1919 - Jg. 41, 1933.

3) Die Deutsche Schule (DS). Monatsschrift des Deutschen Lehrervereins, begr. von R. Rissmann, geleitet von T.L.A. Pretzel.
Jg. 23, 1919 bis Jg. 37, 1933.

4) Die Erziehung (Erz.). Monatsschrift für den Zusammenhang v. Kultur u. Erziehung in Wissenschaft und Leben. Hrsg. A. Fischer, W. Flitner, Th. Litt, H. Nohl, E. Spranger. Leipzig.
Jg. 1, 1926 - Jg. 8, 1933.

5) Neue Deutsche Schule.
Jg. 7, 1972.

6) Reichsgesetzblatt, 1919 Bd. II. 1920; 1925 Bd. I; 1927, Bd. I.

7) Verfassungsgebende deutsche Nationalversammlung. Berlin . Stenographische Berichte, Bd. 326, 328, 329, 330, 333.

8) Vergangenheit und Gegenwart (VG). Zeitschrift für den Geschichtsunterricht und staatsbürgerliche Erziehung in allen Schulgattungen, hrsg. v. F. Friedrich und P. Rühlmann. Leipzig - Berlin.
Bd. 8, 1918; Bd. 10/11, 1920/21; Bd. 13, 1923 - Bd. 23, 1933.

9) Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Hrsg. v. Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung. Berlin.
Jg. 61, 1919; Jg. 64, 1922.

## 9.2. Spezialliteratur

10) Becker, Eberhard: Die Staatsbürgererziehung im Anfang der Weimarer Republik, 1918 bis 1924, Diss. Tübingen 1964.

11) Bracher, Karl-Dietrich: Die Auflösung der Weimarer Republik. Eine Studie zum Problem des Machtverfalls in der Demokratie. Einleitung: H. Herzfeld. Villingen$^{3}$1960.

12) Bracher, Karl Dietrich; Sauer, Wolfgang; Schulz, Gerhard: Die nationalsozialistische Machtergreifung. Studien zur Errichtung des totalitären Herrschaftssystems in Deutschland 1933/34. Köln, Opladen 1960.

13) Bungardt, Karl: Die Odyssee der Lehrerschaft, Sozialgeschichte eines Standes. Frankfurt a.M. 1959.

14) Erdmann, Karl Dietrich: Die Zeit der Weltkriege, Gebhardt, Handbuch der deutschen Geschichte, Bd. IV. Stuttgart $^{2}$1961.

15) Fichte, Johann Gottlieb: Sämtliche Werke Bd. 7. Hrsg. v. J. H. Fichte. Neudruck, Leipzig 1924.

16) Fischer, Kurt Gerhard (Hrsg.): Politische Bildung in der Weimarer Republik. Grundsatzreferate der "Staatsbürgerlichen Woche" 1923.

17) Flitner, Andreas (Hrsg.): Deutsches Geistesleben und Nationalsozialismus. Eine Vortragsreihe der Universität Tübingen 1965.

18) Flitner, Andreas: Die politische Erziehung im Deutschland. Geschichte und Probleme 1750-1880. Tübingen 1957.

19) Foerster, Friedrich Wilhelm: Politische Ethik, politische Pädagogik, erw. Auflage von "Staatsbürgerliche Erziehung". München 1922.

20) Führ, Christoph: Zur Schulpolitik der Weimarer Republik. Darstellungen und Quellen. Weinheim, Berlin, Basel 1970.

21) Furck, Carl-Ludwig: Das unzeitgemäße Gymnasium. Weinheim 1965.

22) Giese, Gerhard: Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800. Rh.: Quellensammlung zur Kulturgeschichte, hrsg. v. W. Treue, Bd. 15. Göttingen, Berlin, Frankfurt 1961.

23) Griesebach, E.: Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung. Halle 1924.

24) Grünthal, Günther: Reichsschulgesetz und Zentrumspartei in der Weimarer Republik. Düsseldorf 1968.

25) Hackewitz, Waltraud von: Das Gesellschaftskonzept in der Theorie der "Pädagogischen Bewegung". Eine ideologiekritischer Versuch am Werk Herman Nohls. Diss. Berlin 1964.

26) Handbuch der Politik. Bd. 1-3. Hrsg.: Anschütz,G.; Berolzheimer, Fr.; Jellinek, G.; Lenz, M.; v. Lißt, Fr.; v. Schanz, G.; Schiffer, E.; Wach, D. Berlin $^{3}$1920.

27) Heller, Hermann: Staatslehre. Hrsg. v. Gerhart Niemeyer, 3. Aufl. Leiden 1963.

28) Kelsen, Hans: Demokratie und Sozialismus. Ausgewählte Aufsätze. Hrsg. u. eingel. von Norbert Leser. Wien 1967.

29) Kelsen, Hans: Vom Wesen und Wert der Demokratie. Tübingen $^{2}$1929. Neudruck Aalen 1963.

30) Kerschensteiner, Georg: Der Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung. Leipzig $^{4}$1919.

31) Krieck, Ernst: Die soziale Funktion der Erziehung. Sonderdruck aus Nohl, Pallat, Hb. d. Pädagogik, Bd. II.
Langensalza, Berlin, Leipzig o.J.

32) Krieck, Ernst: Staat und Kultur.
Frankfurt 1929.

33) Krieck, Ernst: Völkischer Gesamtstaat und nationale Erziehung.
Heidelberg 1931.

34) Litt, Theodor: Individuum und Gemeinschaft. Grundfragen der sozialen Theorie und Ethik.
Leipzig, Berlin 1919.

35) Lohmar, Ulrich: Wissenschaftsförderung und Politikberatung.
Gütersloh 1967.

36) Maaß, Johannes: Demokratie, Sozialismus und Schule.
Wien 1919.

37) Möckel, Andreas: Schulpolitik und Einheitsschulgedanke im Deutschen Lehrerverein von 1900 bis 1920. Diss. MS.
Tübingen 1961.

38) Nohl, Herman: Pädagogik aus dreißig Jahren.
Frankfurt a.M. 1949.

39) Oetinger, Friedrich (Theodor Wilhelm): Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung.
Stuttgart $^{3}$1956.

40) Oncken, Hermann: Politik als Kunst. In: Handbuch der Politik, Bd. 1.
Berlin $^{3}$1920, S. 8-14.

41) Pretzel, Carl Louis Albert: Geschichte des deutschen Lehrervereins in den ersten fünfzig Jahren seines Bestehens.
Leipzig 1921.

42) Preuß, Hugo: Vom Obrigkeitsstaat zum Volksstaat. In: Handbuch der Politik, Bd. 3. Berlin, Leipzig $^{3}$1921, S. 16-26.

43) Reichsministerium des Innern. Staatsbürgerliche Bildung. Denkschrift. Leipzig 1924.

44) Rheinländer, Anton: Die soziale Stellung des Volksschullehrers der Gegenwart. Kempten, München 1913.

45) Rosin, Hermann: Der Schulkompromiß. Schulfragen in der Reichsverfassung 1. Berlin 1920.

46) Rückriem, Norbert: Das Verhältnis von Politik und Erziehung in der philosophischen Grundlegung der politischen Erziehung bei Theodor Litt. Diss. Mainz 1967.

47) Rühlmann, Paul M.: Wege zur Staatsgesinnung. Gutachten und Aufsätze zu Lehrplänen. Deutsche Verlagsgesellschaft für Politik und Geschichte. Charlottenburg 1919.

48) Schallenberger, Horst: Untersuchungen zum Geschichtsbild der Wilhelminischen Ära und der Weimarer Zeit. Ratingen 1964.

49) Schefer, Gerwin: Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers. Eine Bewußtseinsanalyse des deutschen Studienrates. Nachwort v. Helge Pross. Frankfurt a.M. 1969.

50) Scheibe, Wolfgang (Hrsg.): Zur Geschichte der Volksschule II. Klinkhardts Pädagogische Quellentexte 1965.

51) Scheibe, Wolfgang: Die reformpädagogische Bewegung. 1900-1932. Weinheim, Berlin, Basel $^{2}$1971.

52) Schluchter, Wolfgang: Entscheidung für den sozialen Rechtsstaat. Hermann Heller und die staatstheoretische Diskussion in der Weimarer Republik. Diss. Berlin 1967.

53) Schmitt, Carl: Der Begriff des Politischen. Text von 1932.
Berlin 1963.

54) Schmitt, Carl: Verfassungslehre. Erstdruck, Bonn 1927. Berlin 1954.

55) Schoeps, Hans-Joachim (Hrsg.): Zeitgeist im Wandel, Bd. 2, Zeitgeist der Weimarer Republik.
Stuttgart 1968.

56) Schulze-Seyler, Regine: Die Probleme der Schulpolitik in der Weimarer Nationalversammlung. Die Stellung der Parteien. Magisterarbeit MS.
Tübingen 1967.

57) Sontheimer, Kurt: Antidemokratisches Denken in der Weimarer Republik. Studienausgabe mit einem Ergänzungsteil: Antidemokratisches Denken in der Bundesrepublik.
München $^{2}$1968.

58) Spranger, Eduard: Lebensformen, geisteswissenschaftPsychologie und Ethik der Persönlichkeit mit einer Einleitung von Hans Wenke.
München, Hamburg 1965.

59) Spranger, Eduard: Psychologie des Jugendalters.
Heidelberg 1963.

60) Spranger, Eduard: Volk, Staat, Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze.
Leipzig 1932.

61) Stier-Somlo, Fritz: Politik.
Leipzig 1919.

62) Stutzer, Emil: Staatsbürgerliche Bildung und Erziehung. Deutsche Staatsbürgerkunde. In: Handbuch der Politik, Band 3.
Berlin, Leipzig 1921, S. 227-232.

63) Tews, Johannes: Die deutsche Einheitsschule.
Leipzig 1916.

64) Tews, Johannes: Die parteipolitischen Spaltungen
im Lehrervereinswesen.
Langensalza 1921.

65) Triepel, Heinrich: Die Staatsverfassung und
die politischen Parteien.
Berlin 1927.

66) Voigtel, Heinrich: Die Grundlagen der politischen
Pädagogik. Friedrich Wilhelm Foersters, Diss.
Göttingen 1957.

67) Weber, Heribert: Jugend und politische Erziehung
in der zweiten Hälfte der Weimarer Republik,
unveröff. Ms. zu einer Diss.
Tübingen 1971.

68) Weber, Max: Politik als Beruf. In: Gesammelte
Politische Schriften. Hrsg. v. Johannes Winckel-
mann.
Tübingen 1958, S. 493-548.

69) Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft, Grund-
riß der verstehenden Soziologie. Studienausgabe
hrsg. v. Joh. Winkelmann.
Köln, Berlin 1964.

70) Weniger, Erich: Die Eigenständigkeit der Erziehung
in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen
Lehrerbildung.
Weinheim 1952.

71) Wuthe, Gerhard: Harmonie und Konflikt. Zur Struktur
und Funktion sozialer Leitbilder.
Saarbrücken 1972.

## 9.3. Aufsätze

72) Berolzheimer, Fritz: Methoden und Abgrenzung der Politik. In: Handbuch der Politik, Bd. 1, Berlin ³1920, S. 14-19.

73) Beyer, Karl: Die Parteilichkeit der Pädagogik. Erz. 5, 1930, S. 641-649.

74) Blume, Wilhem von: Die Bedeutung der Parteien. In: Handbuch der Politik, Bd. 1. Berlin ³1920, S. 346-351.

75) Bohlen, A.: Der Philologe im Staat. PhBl, 34, 1926, S. 380 - 381.

76) Cauer, Friedrich: Die deutsche Demokratie im Spiegel der athischen. VG, 21, 1931, S. 261-276.

77) Degering, J.A.: Politische Parteien und Schule. Bericht über Vortrag von Prof. Dr. Becker in Dresden, PhBl, 27, 1919, S. 380 ff.

78) Delekat, Friedrich: Grundsätzliches zum Kampf um das Reichsschulgesetz. Erz., 3, 1928, S. 193-212.

79) Edert, E.: Schule und Politik. PhBl, 39, 1931, S. 40-41.

80) Eschenburg, Theodor : Aus dem Universitätsleben vor 1933. In: A. Flitner (Hrsg.), Deutsches Geistesleben und Nationalsozialismus. Tübingen 1965.

81) Fischer, Aloys: Politik und Pädagogik. DS, 37, 1933, S. 7-20.

82) Flitner, Wilhem: Zum Begriff der pädagogischen Autonomie Bemerkungen zu F. Delekats Aufsatz über das Reichsschulgesetz. Erz., 3, 1928, S. 355-369.

83) Flitner, Wilhelm: Die deutsche Erziehungslage nach dem 5. März 1933.
Erz., 8, 1933, S. 408-415.

84) Freyer, Hans: Die Universität als hohe Schule des Staates.
Erz., 7, 1932, S. 520-537.

85) Friedrich, Fritz: Die Aufgaben des Geschichtsunterrichts.
PhBl, 28, 1920, S. 437-440.

86) Giese, Gerhard: Staat und Erziehung in der gegenwärtigen Kulturpädagogik.
VG, 20, 1930, S. 69-86.

87) Giese, Gerhard: Staat, Staatsgedanke und Staatserziehung.
Erz., 5, 1930, S. 83-100, 149-160.

88) Grabowski, Adolf: Klassenstaat und überparteiliche Regierung.
Zf. für Politik, XVI, 1926, S. 32-69.

89) Gräntz, J.: Schule und Politik.
PhBl, 27, 1919, S. 563-564.

90) Grimme, Adolf: Schule und Lehrerschaft in der Republik.
ADLZ, 58, 1929, S. 653-656.

91) Hasselmann, K.B.: Über Erziehung zu politischem Verständnis.
VG, 13, 1923, S. 17-28.

92) Heller, Hermann: Staat. In: Handwörterbuch der Soziologie. Hrsg. v. Alfred Vierkandt.
Stuttgart 1931.

93) Hellpach, W.: Der Staat von Weimar als geistige sittliche und erziehliche Aufgabe.
ADLZ, 55, 1926, S. 661-668.

94) Hessen, Sergius: Schule und Demokratie.
Erz., 4, 1929, S. 457-469, 540-553.

95) Hirsch, Georg: Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung.
DS, 28, 1924, S. 390-404, 441-449, 496-509, 538-545.

96) Hohmann, Walther: Beamtenpolitik un d Schulpolitik. I. Die Philologen und die Staatspolitik. PhBl, 36, 1928, S. 680-681.

97) Hohmann, Walther: Staatsbürgerliche Erziehung, VG, 21, 1931, S. 163-176.

98) Irmer, R.; Lotz, E. W.: Die erste deutsche Reichsschulkonferenz 1920. Die Deutsche Schule der Zukunft. Berichte, Ergebnisse und Bedeutung nach amtlichen Quellen. Anhang an DS, 27, 1923.

99) Kerschensteiner, Georg: Die Verwirklichung der Idee der staatsbürgerlichen Erziehung in den letzten 30 Jahren. VG, 18, 1928, S. 193-216.

100) Kesseler, Kurt: Sinn und Bedeutung des Führertums im modernen Leben. PhBl, 37, 1929, S. 458-463.

101) Koselleck, Arno: Die staatsbürgerliche Erziehung auf den Pädagogischen Akademien. VG, 22, 1932, S. 202-210.

102) Kranledat, Johann: Die Kulturaufgaben des Volksstaates und die Landschule. ADLZ, 50, 1921, S. 473-475, 488-489, 539-541, 603-606.

103) Kreppel, Friedrich: Der Lehrer in den zwanziger Jahren. In: Schoeps, Zeitgeist im Wandel, S. 124-159.

104) Kumsteller, Bernhard: Zur politischen Erziehung im Geschichtsunterricht. PhBl, 41, 1933, S. 171-174.

105) Kupffer, Heinrich: Konfliktlose Gesellschaft und Jugendprotest unter pädagogischem Aspekt. In: Bildung und Politik, 4, 1968.

106) Lehmensieck, E.: Politisierung der Jugend und Verjugendlichung der Politik. Erz., 6, 1931, S. 382-389.

107) Litt, Theodor: Bildungspolitik, PhBl., 29, 1921, S. 213 f.

108) Litt, Theodor : Hochschule und Politik.
Erz., 7, 1932, S. 134-148.

109) Litt, Theodorf: Idee und Wirklichkeit des Staates in der staatsbürgerlichen Erziehung, Vortrag, geh. Okt. 1930. Breslau,
Erz. 6, 1931, S. 341-368.

110) Litt, Theodor: Die philosophischen Grundlagen der staatsbürgerlichen Erziehung, in: Fischer, K.G (Hrsg.): Politische Bildung in der Weimarer Republik.

111) Menzel, Adolf: Begriff und Wesen des Staates.
In: Handbuch der Politik, Bd. 1.
Berlin $^{3}$1920, S. 41-49.

112) Monjé, Robert: Staat, Staatsbegriff und Jugend.
PhBl, 41, 1932, S. 13-15.

113) Nohl, Herman: Der Reichsschulgesetzentwurf.
Erz., 3, 1928, S. 40-49.

114) Rœtzch-Heffber, Fritz: Die Vereinheitlichung des Reiches und die Schule.
ADLZ, 59, 1930, S. 417-424.

115) Radbruch, Gustav: Die Aufgaben der staatsbürgerlichen Unterrichts. In: Fischer, K.G. (Hrsg.): Politische Bildung in der Weimarer Republik.

116) Rosin, Hermann: Die Vereinheitlichung des Reichs und die Schule. Zur Einführung in die Behandlung der Verbandsaufgabe des DLV.
ADLZ, 58, 1929, S. 753-757, 777-779, 801-804, 825-827, 841-846.

117) Rolle, Hermann: Erziehung zu deutscher Staatsgesinnung.
DS, 23, 1919, S. 65-72.

118) Sachs, Günter: Persönlichkeit, Gemeinschaft und Kultur als nationalpädagogisches Problem.
DS, 29, 1925, S. 312-322, 362-369.

119) Sachse, Arnold, Die Entwicklung des Schulrechtes seit der Staatsumwälzung,
Erz., 2, 1927, S. 690-714.

120) Schmidt, Richard: Volksstaat und Obrigkeitsstaat. In: Zf. für Politik, XV, 3, 1925, S. 195-222.

121) Schnee, H.: Politische und staatsbürgerliche Gegenwartsfragen im Unterricht. PhBl, 39, 1931, S.41-44.

122) Schremmer, Wilhelm:Fragestellungen des heutigen Geschichtsunterricht. DS, 30, 1926, S. 16-22.

123) Schulze-Soelde, Walter: Weltanschauung, Staat und Schule, Erz., 7, 1932, S. 538-548.

124) Seipp, Heinrich: Der Volksstaat. VG, 13, 1923, S. 79-90.

125) Sontheimer, Kurt: Politische Bildung zwischen Utopie und Verfassungswirklichkeit. In: Zf. f. Pädagogik, 9, 1963, S. 167-180.

126) Spranger, Eduard: Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart in geschichtsphilosophischer Beleuchtung. Erz., 1, 1926, S. 7-27, 473-492, 177-190, 2, 1927, S. 142-164.

127) Spranger, Eduard: Probleme der politischen Erziehung. In: Zehn Jahre Reichsheimatdienst, S. 34-53. Berlin 1928.

128) Spranger, Eduard: März 1933. Erz., 8, 1933, S. 401-408.

129) Steinbeck, Wolfram: Idee und Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. VG, 22, 1932, S. 563-576.

130) Strunz, Johann: Politische Jugenderziehung. PhBl, 34, 1926, S. 572-574.

131) Sturm, K.F.: Pädagogische Autonomie. DS, 34, 1930, S. 456.

132) Sturm, K.F.: Vor einer Verwandlung des Erziehungsideals. DS, 36, 1932, S. 352-364.

133) Tjaden, K.H.: Politische Bildung als Affimation und Kritik. Zur soziologischen Bestimmung ihres Begriffs.
In: Das Argument, 8, 1966, H. 5.

134) Weitsch, Eduard: Politische Invasion.
Erz., 6, 1931, S. 691-698.

135) Weller, Karl: Die Erziehung zum politischen Denken.
VG, 14, 1924, S. 142 ff.

136) Weniger, Erich: Zur Frage der staatsbürgerlichen Erziehung.
Erz., 4, 1929, S. 148-171.

137) Weniger, Erich: Staatsbürgerliche Erziehung.
In: Sachwörterbuch der Deutschkunde. Hrsg. v. Walter Hoffstaetter und Ulrich Peters.
Bd. 2, S. 1145. Leipzig, Berlin 1930.

138) Wenke, Hans: Der Deutsche. Sein Staat in Vergangenheit und Gegenwart. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. Jg. 2.
Offenburg 1951, S. 449 ff.

139) Wolff, Georg: Die Vereinheitlichung des Reiches und die Schule.
ADLZ, 59, 1930, S. 522-526.

## 9.4. Allgemeine Literatur

140) Erziehung und Erziehungswissenschaft in Deutschland und Deutschösterreich von 1900 bis 1930. Von Josef Dolch.
Neudruck, Darmstadt 1968.

141) Franz, Günther (Hrsg.): Staatsverfassungen. Eine Sammlung wichtiger Verfassungen der Vergangenheit und Gegenwart im Urtext und Übersetzung.
München $^{2}$1964.

L E B E N S L A U F

Ich, Regine R o e m h e l d, M.A., geb. Schulze-Seyler, wurde am 2. Juni 1940 in Freiberg/Sachsen als Tochter des Amtsgerichtsrates Dr. jur. Hans-Heinrich Seyler und seiner Ehefrau Elisabeth, geb. Ranft geboren. Nach dem Tod meiner Eltern wurde ich von den Eheleuten Dr. phil. Oetheinrich Schulze, Direktor der Bundeslehranstalt für Landhandel Burg Warberg e.V., und Margarete geb. Weicker adoptiert.

Nach dem Besuch der Volksschule in Ziegelheim in der DDR, der Evangelischen Aufbauschule in Herchen a.d. Sieg, des Realgymnasiums für Mädchen in Helmstedt legte ich dort 1961 das Abitur ab und begann nach einem zweijährigen Zeitungsvolontariat mit Abschluß als Redakteurin in Ansbach und Würzburg 1963 das Studium der Geschichte und Germanistik an der Freien Universität Berlin. Vom WS 1965/66 bis zum WS 1967/68 studierte ich an der Universität Tübingen Geschichte und Pädagogik und legte dort im März 1968 in diesen beiden Fächern mein Magisterexamen ab.

Anschließend arbeitete ich im Diakoniewerk Kaiserswerth als Heimerzieherin und danach als Volkshochschulberaterin beim Kreis Unna.

Seit März 1970 bin ich als Verwalterin einer Wissenschaftlichen Assistentenstelle an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, Abteilung Dortmund, im Fach Politikwissenschaft tätig.

Eidesstattliche Versicherung

Hiermit erkläre ich, die Unterzeichnete, daß ich die vorliegende Arbeit alleine und ohne Hilfsmittel, außer den angegebenen, fertiggestellt habe.

Regine Roemheld

Regine Roemheld M.A.
geb. Schulz-Seyler

Unna, den 28. August 1972